تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ

إعداد

وعد أحمد عارف السليحات

إشراف

الأستاذ الدكتور عبدالله عويدات

قُدّمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصّص الأصول والإدارة التربويّة

كليّة العلوم التربويّة والنفسيّة

جامعة عمّان العربيّة

أيار/ 2013

التفويض

أنا وعد أحمد السليحات أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات، أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: وعد احمد السليحات

التوقيع:..................

التاريخ:...١٠/٦/٢٠١٢م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب: وعد احمد السليحات، بتاريخ 2013/5/15 ، وعنوانها "تصورات أعضاء الهيئة المركزية لنقابة المعلمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربوي الخاص بإعداد المعلمين في الأردن".

وقد اجيزت بتاريخ:2013/5/26.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور عاطف يوسف مقابلة	رئيساً	....
الأستاذ الدكتور عبدالله احمد عويدات	عضواً ومشرفاً	....
الدكتور محمد أمين القضاة	عضواً	....

الإهـــــــــــــداء

إلى من كلّلهما الله بالهيبة والوَقار ... إلى من علّماني العطاء من غير انتظار ... والدي ووالدتي ... أطال الله عمرهما.

إلى الذين كانوا عونًا لي ... إلى من منهم استمدّ عزيمتي ومعهم أشحذ إصراري ... إخوتي الأعزّاء على قلبي.

إلى من تحلّوا بالصفاء والإخاء وتميّزوا بالوفاء والعطاء ... إلى ينابيع الصدق الصافي ... إلى من عرفت كيف أجدهم وعلّموني أن لا أضيعهم ... أصدقائي.

إليهم جميعًا أهدي هذا الجهد المتواضع؛ تعبيرًا عمّا يختلج في نفسي.

الباحث

وعد أحمد السليحات

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتديَ لولا أن هدانا الله، أحمده وأشكر فضله ونعمه، وأصلّي وأسلّم على سيّدنا محمّد، معلّم البشريّة، وهاديها إلى النور.

يطيب لي بعد شكر الله عزّ وجلّ أن أتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور عبدالله عويدات؛ لِما قدّمه لي من عون مستمرّ في أثناء إشرافه على هذه الرسالة خطوة بخطوة.

كما أتقدّم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة: الاستاذ الدكتور عاطف مقابلة رئيسا، الدكتور محمد القضاة عضوا، والاستاذ الدكتور عبد الله عويدات عضوا ومشرفا؛ لتفضلهم بالموافقة على مناقشة الرّسالة، رغم مشاغلهم وأعبائهم الكبيرة. وفي الوقت نفسه أشكر لجنة المحكّمين الذين ساعدوني بآرائهم السديدة في إنجاح هذا العمل، ولا يفوتني أن أتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسيّة في جامعة عمّان العربيّة، وإلى كلّ من أسهم في إنجاح هذا العمل، وفي استوائه على سوقه.

الباحث

وعد أحمد السليحات

فهرس المُحتويات

قائمة الجداول

قائمة المُلحقات

تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ

إعداد

وعد أحمد عارف السليحات

إشراف

أ.د. عبدالله عويدات

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لعام (2012) وعددهم (286). وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ تطوير استبانة لتصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن، استخرج لها معاملات الصدق والثبات طبقًا للأصول العلميّة المرعية في هذا المجال؛ حيث تكوّنت أداة الدراسة من ثلاثة مجالات؛ أوّلها إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة، وثانيها تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، وثالثها الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ. وقد تكوّنت أداة الدراسة بصورتها النهائيّة من (46) فقرة.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ تصوّرات أفراد عينة الدراسة لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين جاءت متوسطة للفقرات ضمن مجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة بمتوسط حسابي 2.37، وضعيفة للفقرات ضمن مجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة بمتوسط حسابي 2.27، وكذلك ضعيفة في مجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ بمتوسط حسابي 2.02.وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود اختلافات في إجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغيّر الجنس في جميع مجالات الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات في إجابات عينة الدراسة في مجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة تُعزى إلى متغير الخبرة العمليّة، بينما كانت لصالح ذوي الخبرة الأكثر من خمسةَ عشرَ عامًا في مجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة ومجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ. وفي ما يتعلّق بمتغيّر المؤهّل العلميّ فقد أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات في إجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهّل العلميّ، بينما كانت لصالح ذوي الدراسات العليا في مجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، ومجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ.

وقد توصّلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، أهمّها:

1. ضرورة أن تغطي برامج تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة الجانب العملي، وأن تهتمّ بجميع جوانب المهنة، وألا تركّز فقط على الجانب النظريّ التعليميّ.

2. ضرورة أن يتمّ تحديث برامج التأهيل المُقدّمة إلى المعلّمين على نحو دوريّ، سواء أقبل الخدمة كانت أم في أثنائها، معَ ضرورة التركيز على المُستجدات في الحقل المعرفيّ، وأن تكون هذه البرامج ديناميكيّة وَفق المتغيّرات في الحقل التربويّ.

Perceptions of the Members of the Central Commission of the Teachers Union of Jordan on the Nature of the Educational Development for Teacher Training in Jordan

By

Wa'ed Ahmad Al-Slihat

Supervisor

Dr. Prof. Abdulla Owaidat

Abstract

This study examined the perspectives of the Members of the Central Commissions of the Teachers' Union of Jordan for the nature of educational development for teacher education and training in Jordan.

The population of the study consisted of all members of the Central Commissions of the Teachers' Union of Jordan(2012). In order to answer the questions, a questionnaire was developed to examine the perspectives of the members of the Central Commissions of the Teachers' Union of Jordan about the nature of the educational development programs for teacher education in Jordan. Validity and reliability factors were made in accordance with standards applied in this field. The instrument consisted of three fields, first: teacher preparation before service, second: teacher preparation while in-service; third: financial and moral incentives provided for teachers to develop their professional performance. The instrument of the study in its final form consisted of (46) items.

The results of the study showed that the perspectives of the participants about the nature of the educational role for teacher education were medium for the items that were within the field of teacher education prior to service A mean2.37, and weak within the field teacher training while in-service A mean2.27 and for the field of financial and moral incentives provided for teachers to develop their professional performance A mean2.02.

In addition, the results of the study did not show differences in the perspectives of the members of the Central Commission of Teachers' Union in Jordan for the nature of the educational development for teacher

preparation in Jordan, which can be attributed to gender on all fields of the study.

Moreover, the results of the study did not show differences in the perspectives of the members of the Central Commission of Teachers' Union in Jordan for the nature of the educational development for teacher preparation in Jordan prior to service, which can be attributed to the experience on all fields of the study. However, there were differences for the benefit of those having more than 15 years experience in the field of teacher training while in-service and for the field of financial and moral incentives provided to the teachers in order to develop their professional performance.

Regarding the educational qualification, the study did not show differences in the perspectives of the members of the Central Commission of Teachers' Union in Jordan for the nature of the educational development for teacher preparation in Jordan that can be attributed to the educational qualification, whereas there were differences for those who posses graduate certificates in the field of teacher training while in-service, and due to the financial and moral incentives provided to the teachers to develop their professional performance.

The study concluded with a set of recommendations, namely:

1- There is a need that the programs of teacher education prior to the service to cover the practical aspect and to provide more interest for the aspects of the career but not only on the theoretical educational aspect.

2- The need to update the educational programs provided for teachers whether pre-service or while in-service on a regular basis, with a need to focus on the latest development in knowledge field. In addition, these programs shall be dynamic in accordance with the latest developments in the educational field.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة، وأهمّيتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة، وأهميّتها

مُقدّمة:

تُعدّ التربية أساسَ بناء المجتمع، ومن غيرها يفقد قدرته على الاستمرار والبقاء، وهي أمر خصّ به الله سبحانه وتعالى الكائن الإنسانيّ؛ لأنّ ذلك يُحقق الهدف الذي في سبيله وُجد الإنسان على هذه الأرض ألا وهو عبادة الله والاستخلاف في الأرض وإعمارها. والتربية بما تشتمل عليه من أفكارٍ ومفاهيمَ وأساليبَ وطرقٍ تتغيّر معَ الإنسان وتتطوّر؛ أي كلّما تطوّرت حياة الإنسان وتغيّرت، تغيّرت معها أفكار التربية وأساليبها وطرقها؛ لتواكب هذا التغيّر والتبدّل. وبذا فإنّ التربية تعدّ الوسيلة الرئيسة لأداء أفراد المجتمع أدوارَهم، وللمحافظة على التطوّر والاستمرار من خلال إعداد النشء، كما أنها تسهم في تحقيق تطلعات المجتمع. وبالنسبة إلى الدول النامية تعدّ التربية الأمل الوحيد للخروج من واقع متخلّف واللحاق بركب الحضارة العالميّة المتقدّم؛ حيث أثبتت التجارب الدوليّة المعاصرة أنّ بداية التقدّم الحقيقيّة هي التربية والتعليم؛ إذ هما ركيزة مهمّة من ركائز التنمية والتقدّم، وهذا يفرض على الدول النامية الاهتمام على نحو أكبرَ بالتربية والتعليم من خلال التطوير المستمرّ في جميع مجالات التربية؛ حيث يؤدّي التغيير المبنيّ على أساس علميّ إلى تحسين العمليّة التربويّة.

وقد شكلت تحوّلات القرن الواحد والعشرين في شتى ميادين الحياة تحدّياتٍ كبيرةً؛ لذا أصبح لِزامًا على الأُمم إصلاحُ التعليم فيها وتطويره؛ فكان من الضروريّ للمجتمع اللجوءُ إلى المدرسة كإحدى المؤسسات الاجتماعيّة للتعامل معَ ما يستجدّ من ظواهرَ ومظاهرَ، مستفيدًا من

الإيجابيّات ومبتعدًا عن السلبيّات؛ حيث تتطلّب تربية المستقبل تطويرًا في مفهوم المهارات الأساسيّة مستهدفًا خدمة الحاجات الأساسيّة للفرد، ويكون محورها أن يكتسب المتعلّم مهاراتِ التعلم الذاتيّ، وأن تتوافر لديه الدافعيّة للتعلّم المستمرّ.

وتأتي أهميّة تطوير التربية من أنها تشخّص الأوضاع التربويّة والنظرة المستقبليّة والتنبؤات المبنيّة على الأساليب العلميّة، فضلاً عن تحسينها العمليّة التعليميّة وتطويرها كمًّا ونوعًا. كما تبرز أهميّة التطوير التربويّ من حيثُ إنه سيشمل المعلّمين، ومناهج التدريس، وطرائق التدريس، والمباني والتجهيزات المدرسيّة، والإدارة المدرسيّة، ممّا سينعكس إيجابًا على العمليّة التعليميّة بأكملها.

ويشهد العالم تغيّرًا حضاريًّا هائلاً شمل كلَّ مجالات الحياة؛ حيث تظهر كلَّ يوم مُعطياتٌ جديدة تحتاج إلى فكر جديد، وخبرات متميّزة، ومهارات تتّصف بالجودة لكي تتعامل معَ هذه المُعطيات بنجاح، وهذا يتطلّب إنسانًا مُبدعًا ليس قادرًا فقط على التكيّف معَ البيئة المُحيطة به، بل على تكيّفه مع البيئة وَفق القيم والأخلاقيّات والأهداف المرغوبة. لذا، فقد أصبح من المُسلَّمات اليوم القولُ إنّ العالم يتغيّر بسرعة، وإنّ هذا التغيّر لا يقتصر على جانب واحد منه، وإنما يمسُّ بنية النظام الدوليّ، وأنماط التفاعلات السائدة فيه، فضلاً عن القول إنّ التحوّلات التكنولوجية العميقة تقود إلى مزيد من العالميّة أو الكونيّة، وهذه التحوّلات أصبحت تؤثر في الوزن النسبيّ لعناصر الإنتاج، بمعنى أنها تزيد من قيمة المعرفة والمعلومات وأهميّتهما مقارنة بالعناصر الأخرى (ويح، 2003: 28).

وقد حظي التطوير التربويّ باهتمام متزايد في المجتمعات المُتقدّمة والنامية على السواء، غيرَ أنّ كثيرًا من الإنجازات التي تحققت في هذا المجال تقتصر في ما يبدو على النظريّات والمفاهيم بدلاً من التركيز على الممارسات والتطبيقات العمليّة المتعلّقة بهذا التجديد، التي غدت ضرورة مُلحّة للوفاء بحاجات مجتمعات تشهد تغيّراتٍ سريعةً متلاحقة. ومن أمثلة التطويرات التربويّة: الاتجاه نحو التعليم، ومحتوى المناهج، والأهداف والغايات، وطرق التعليم والتعلّم وتقنياتهما، والعلاقة بين المعلّم والطالب، والأبنية المدرسيّة، وإدارة النشاطات التعليميّة (الخطيب، 2001: 306).

وفي الأقطار العربيّة أصبح تجديد النظم التربويّة وتحديثها مطلبًا مُلِحًّا، بل ضرورة من الضرورات الأساسيّة التي باتت تتأكّد يومًا بعد يوم كلّما نُظر إلى هذا النظام أو ذاك في سياقه الاجتماعيّ والاقتصاديّ والثقافيّ، وما يحدث من تغيّر في الظروف والمُعطيات التي توجد على الساحة العربيّة. وإذا ما سُلّم بأن النظام التربويّ ليس نظامًا قائمًا بذاته وإنّما هو جزء من النظام الاجتماعيّ القائم، فإنّ أية محاولة لإحداث عمليّة تحوّل اجتماعيّ شامل، معَ ثبات المؤسسات الاجتماعيّة التي تشكّل التركيب الأساسيّ للنظام الاجتماعيّ أو عدم تغييرها، تصبح أمرًا غيرَ مقبول منطقيًّا. ومن هنا تشعر البلدان العربيّة شعورًا عميقًا بالحاجة إلى تغيير نُظمها التربويّة، بحيث تكون أقدر على الوفاء بالمطالب الجديدة للنموّ الاقتصاديّ والاجتماعيّ. علمًا بأنّ النظم التربويّة الراهنة رغم الجهود المبذولة لتجديدها وتجويدها، تبدو للدول العربيّة على هذا النحو مقصّرة عن الاستجابة لحاجات التزايد السريع في أعداد الطلبة، وغير قادرة على سدّ العجز في الموارد البشريّة والماديّة بل والماليّة عند بعضها، وعاجزة بوجهٍ أخصَّ عن تحقيق التكامل بين

نموّ التربية وحاجات القوى العاملة ومستلزمات التنمية الاقتصاديّة التي يدفع إليها عند بعضها التزايدُ الكبير في الموارد الماليّة (الخطيب، 2001: 307).

ويجتاز عالمُ اليوم مرحلة انتقاليّة بالغة الأهميّة للوصول إلى عصر جديد يتميّز بمتغيّرات نوعيّة غير مسبوقة تجسّدت في بعض التحدّيات التي تواجه أمتنا العربية، كالعولمة، والقرية الكونيّة، والقطب الواحد، والتكتّلات الاقتصاديّة العملاقة، وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وغيرها. وهذه التحدّيات وما صاحبها من تطوّرات جذريّة في الحياة السياسيّة والثقافيّة والاجتماعيّة، فرضت العديد من التحدّيات أمام الإنسان في الوطن العربيّ؛ لذا فإنه من الطبيعيّ أن تتغيّر المنظومة التعليميّة؛ أهدافًا ومحتوى وطريقة وتقويمًا؛ لتنسجم معَ متغيّرات العصر وتحدّياته (ويح، 2003: ص 9).

ونتيجة للتغير المعرفي الهائل في المعلومات والمعارف والتطور التكنولوجي في جميع مناحي الحياة وتكنولوجيا التعليم ، فقد تطوّر دور المعلم وازدادت مهمته تعقيداً واتساعاً، فبعد أن كان تقليدياً يقتصر على نقل المعرفة إلى عقول التلاميذ، وحشوها بالمعلومات، ومهمته مقصورة على التعليم فقط والاطلاع على الكتاب المدرسي المنهجي، وحدوده الصف والمدرسة، أصبح المعلم اليوم مختلفاً فقد تعددت أدواره وأساليبه (سعد، 2000، ص103).

وتتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشداً إلى مصادر المعرفة، ومنسّقاً لعمليات التعليم، ومقوّماً لنتائج التعلّم، وموجهاً بما يناسب قدرات المتعلّم وميوله (السنبل، 2004،ص422) .

وبالنسبة إلى الأردنّ، فقد ذكر الطراونة (2003: ص15) أنّ التربية فيه تحتلّ أولويّة وطنيّة ضمن مشاريعه التنمويّة وفي سياساته المستقبليّة. حيث خطت وَزارة التربية والتعليم في الأردنّ خطواتٍ رياديّةً نحو تطوير العمليّة التربويّة وتحسين مرافق التعليم ومجالاته؛ لتحقيق ديمقراطيّة التعليم عن طريق إتاحة فرصه أمام جميع فئات المجتمع في كلّ أنحاء البلاد. إلا أنّ التغيير في مجتمع ديناميكيّ كالأردنّ هو تغيير مستمرّ، وقد أحدثت محاولات التطوير المتعاقبة منذ الستينيّات تغيّرًا في المجتمع الأردنيّ ومدارسه، ولكنها ما زالت التربية في الأردن تحتاج إلى إبراز استراتيجيّات عمليّة طويلة المدى من أجل تحسن حقيقيّ؛ إذ بقيت المدارس على حالها إلى حدّ كبير، معَ تعديل في بعض الملامح الجديدة، مثل: أساليب التدريس، والخطط اليوميّة، وأدوار الموظفين. ومن أسباب ذلك تحكّم وَزارة التربية والتعليم في كلّ القرارات التي تتعلّق بالمدارس الحكوميّة والخاصّة في الدولة، وعدم مشاركة المعلّمين والمجتمع في صنع القرار. بالإضافة إلى عدم الثبات؛ حيث تتغيّر السياسات التربويّة بتغيّر وزير التربية والتعليم. وفي هذا السياق ذكر مايلز (Miles, 1964) "إنّ التجديدات الذكيّة وتكييفها تعتمد على نحو كبير على الأنظمة أكثر من الأفراد".

وقد استجابت وزارة التربية والتعليم في الأردنّ لجملة التحدّيات والتطوّرات المذكورة، وخطت خطواتٍ رياديّة نحو تطوير العمليّة التربويّة وتحسين مرافق التعليم ومجالاته؛ لتحقيق ديمقراطيّة التعليم عن طريق إتاحة فرصه أمام جميع فئات المجتمع في كلّ أنحاء البلاد. وفي هذا السياق، فقد بدأ مجلس التربية والتعليم عام 1977م بتحديد مؤشرات أساسيّة لِما يُسمّى خطة دراسيّة متطوّرة، وأصدر تعليمات لتطوير العمليّة التربويّة تطويرًا جذريًّا، وإعادة النظر في الخطوط العريضة للمناهج والكتب المدرسيّة من أجل تحديثها وتطويرها. وفي عام 1987م كان

مؤتمر العمليّة التربويّة في مجتمع أردنيّ متطوّر نقطة تحوّل رئيسة في مسيرة التربية والتعليم في الأردنّ، وفيه تمّ تقييم ذاتيّ ومراجعة لمختلف جوانب العمليّة التربويّة (وَزارة التربية والتعليم، 1988).

وفي عام (2011)، تم إنشاء نقابة المعلّمين الأردنيين، وهو ما يمثل اعترافًا بمهنيّة التعليم، وهذا التطوّر الحاصل يجعل من نقابة المعلّمين شريكًا في العمليّة التربويّة. فلا يقتصر عملها على الدفاع عن حقوق المعلّمين وتحقيق مطالبهم على أهميّة ذلك؛ إذ من المتوقع أن تكون هذه الهيئة صاحبة رأي في معظم أبعاد عمليّات التطوير التربويّ.

ونظراً لأن دور المعلم كان ولا زال، دوراً متغيّراً مسايراً لمتطلبات التطوّر الذي يصاحب التعليم كمهنة، تتكاثر أدوار المعلم على الأقل في أدبيات التربية، حيث يفترض أن يكون معلّماً، ومربياً ومرشداً، وملاحظاً سيكولوجياً، ورائداً اجتماعياً، ومنظماً إدارياً، ومهندساً تقنياً، وباحثاً علمياً، فقد أصاب دور المعلم نوعاً من التوظيف الهدفي والتقني في عصر التكنولوجيا فائقة التطوّر، عصر المعلوماتية، والاتصالات الكونية، فالتعليم لم يعد مقصوراً على آليات التدريس، إذ تحوّل أكثر فأكثر إلى آليات التعلّم، وتركّز الجهد الفاعل في حقل التدريس على المتعلّم أكثر من المعلّم (الابراهيم، والمسند، وقمبز،2000 ،ص28-33).

ومن هنا، تناول الباحث في هذه الدراسة تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ. ولمّا كانت هذه النقابة ممثلة للمعلّمين، فمن المتوقع أن تكون لها وجهة نظر في أبعاد العمليّة التربويّة، وبالأخصّ إعداد المعلّمين قبل الخدمة، وفي أثنائها، والحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ حَسْبُ؛ وذلك لإلزام قانون نقابة المعلّمين الأردنيين النقابةَ بعدم التدخّل في سياسات

التعليم والمناهج والبرامج والمعايير المهنيّة وشروط مزاولة مهنة التعليم والمسار المهنيّ والوظيفي للمعلّمين (وَزارة التربية والتعليم، 2011).

مشكلة الدراسة:

تتمثّل مشكلة الدراسة في أنّ الغرض منها هو معرفة تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ.

هدف الدراسة، وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تصوّرات أعضاء نقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن من وجهة نظر عينة الدراسة؟
2- هل تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن باختلاف (الجنس، الخبرة العمليّة، المؤهّل العلميّ)؟

أهميّة الدراسة:

تأتي أهميّة هذه الدراسة تلبية لتنامي الثورة العلميّة والمعرفيّة والتكنولوجية في العالم المعاصر، والضرورة المُلِحّة للتطوير التربويّ في الأردنّ. وقد اتّجهت معظم الدول المُتقدّمة والنامية على حدّ سواء إلى إعادة النظر في أنظمتها التعليميّة لتحسين جودة مُدخلاتها، وعمليّاتها،

ومُخرجاتها، وزيادة إنتاجيّتها من خلال تطوير المنظومة التربويّة على نحو عامّ، وتطوير أداء المعلّم وتحسينه وتدريبه على نحو خاصّ. كما تتمثل أهميّة الدراسة الحاليّة في تلبية الرؤى المستقبليّة لوَزارة التربية والتعليم في الأردنّ تِجاه التعليم، والمتمثّلة في العمل على تطوير التعليم ومؤسساته من خلال تطوير أداء المعلّم داخل الغرفة الصّفيّة.

وتبرز أهميّة هذه الدراسة نظرًا إلى إنشاء نقابة للمعلّمين؛ حيث تُعدّ هذه النقابة مشاركة لوَزارة التربية والتعليم في رسم سياسة التطوير التربويّ في الأردنّ. ويؤمّل من هذه الدراسة أن تخدم في رفد التغذية الراجعة لعمليّة التطوير التربويّ، وتحديدًا يؤمّل منها أن تحقّق ما يأتي:

- تقديم رؤى وأفكار جديدة في التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين وتدريبهم في الأردنّ.
- تقديم تغذية راجعة لصانعي السياسات التعليميّة في الأردنّ؛ لتقويم برامجهم في ضوء نتائجها.
- تشجيع الباحثين الآخرين وحفزهم للقيام بدراسات أخرى تسهم على نحو فعّال في التطوير التربويّ.

مصطلحات الدراسة:

استخدم الباحث مجموعة من المصطلحات في هذه الدراسة، ومن المناسب أن يعرض تعريفاتها الإجرائيّة التي استخدمت فيها.

1. **الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين** Central Commission of Teachers Association

هي مجموعة الأعضاء الذين تمّ انتخابهم انتخابًا حُرًّا من قِبل المعلّمين الأعضاء في نقابة المعلّمين الأردنيين العاملين تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، سواءً في القطاع الحكومي أو الخاصّ (وَزارة التربية والتعليم، 2011).

2. التطوير التربويّ Educational Development

التطوير: مجموعة التغيّرات التي تحدث في نظام معيّن بقصد زيادة فعاليّته (الخطيب، 2001: ص212).

والتطوير التربويّ: التغير نحو الأفضل في النظام التربويّ إذا ما توافرت له عناصر عدّة، أهمّها الشموليّة والمنهجيّة العلميّة والواقعيّة والديمقراطيّة والتجريب والمتابعة (جرادات، 1992: 15).

ويعرّف الباحث تصورات طبيعة التطوير التربويّ إجرائيًّا بأنها مجموعة المعتقدات حول التغيّرات التي حدثت في النظام التربويّ الأردنيّ، التي تهدف إلى زيادة فعاليّته، أو جعله أكثرَ استجابة لحاجات المجتمع الأردنيّ، ومواكبة لمُتطلبات العصر، وتقاس من خلال إجابات أفراد عيّنة الدراسة.

حدود الدراسة:

تنحصر حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود البشريّة: اقتصرت الدراسة على أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين.
- الحدود الزمانيّة: تتحدّد نتائج الدراسة في السياق الزمنيّ الذي أُجريت فيه، وهو العام الدراسيّ 2012/ 2013م.
- الحدود المكانيّة: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين في الأردنّ.

مُحدّدات الدراسة:

إنّ تعميم نتائج هذه الدراسة يبقى مرهونًا بالمُحدّدات المكانيّة والزمانيّة والمنهجيّة الآتية:

- اقتصار هذه الدراسة على التطوير التربويّ الذي يمسّ إعداد المعلّمين في الأردنّ.
- اقتصار هذه الدراسة على أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين المُنتخبين عام (2012) دون غيرهم.
- مدى صدق استجابة أفراد العيّنة لأسئلة المقياس.
- مدى دقّة الخصائص السيكومتريّة للمقياس.

الفصل الثانـي

الأدبُ النظريّ، والدراسات السابقة ذات الصّلـة

الفصل الثاني

الأدبُ النظريّ، والدراسات السابقة ذات الصّلة

يتناول هذا الفصل عرضًا للأدب النظريّ المتعلّق بالتطوير التربويّ، كما يتضمّن عرضًا للدراسات السابقة؛ العربيّة، والأجنبيّة ذات الصّلة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظريّ

يشتمل الأدبُ النظريّ على: التطوير التربويّ، والمفاهيم والتعريفات، ومبرّرات التطوير التربويّ واتجاهاته وأهدافه العامّة، والعناصر الأساسيّة لنجاح التطوير التربويّ، وإعداد المعلّمين وتدريبهم، وتجارب الدول المُتقدّمة في التطوير التربويّ، وتجارب الدول النامية في التطوير التربويّ.

التطوير التربويّ:

هو مجموعة من التغييرات التي تحدث في النظام التربويّ بقصد زيادة فعاليّته أو جعله أكثرَ استجابة لحاجات المجتمع الذي نشأ فيه. ويرتبط مفهوم التطوير التربويّ بمفهومين آخرين هما: التجديد التربويّ والإصلاح التربويّ. والتجديد التربويّ ديناميكيّة لإعادة النظر جذريًّا في النظام التربويّ، ومحاولة لتحسين المردود التربويّ في نظام تربويّ من غير التعرّض لأسسه الفلسفيّة أو العقائديّة (صليبا، 1985: ص10)، أمّا الإصلاح التربويّ فيتضمّن معنى التحويل والإضافة والحذف والتعديل في بنية قائمة فعلاً على أساس وجود تصوّر بأنها بنية غير سليمة (النوري، 1987: ص 13).

وهذه المفاهيم الثلاثة: التطوير والتجديد والإصلاح، مفاهيمُ متكاملة؛ لأنه لا بدّ أن يهدف التطوير إلى التجديد والإصلاح. ولذلك نجد هذه المصطلحات الثلاثة في الأدب التربويّ والدراسات المتعلّقة بهذا المجال تستخدم لتشير إلى المفهوم نفسه تقريبًا.

وذكر المجالي (2002: ص154) مبرّرات التطوير التربويّ واتجاهاته وأهدافه العامّة. فمبرّراته هي:

- ثورة المعرفة العلميّة والتكنولوجيّة.
- التطوّرات المتسارعة الكبيرة في ميادين العلوم وتطبيقاتها.
- تطوّرات ميادين الاقتصاد والمال والاجتماع.
- الانفجار السكانيّ.

واتجاهات التطوير التربوي هي:

- القيام بعمليّة تحوّل حضاريّ عميقة وشاملة وعنوانها التحديث.
- السعي العالميّ المشترك إلى التقدّم والانتفاع بثمراته.
- الانفتاح الواعي على الثقافات الإنسانيّة.
- الولوج الآمن للقرن الحادي والعشرين، وتهيئة متطلّباته.

وأمّا أهداف التطوير التربويّ، فهي:

- رفع مستوى مُخرجات التعليم العامّ.
- تحقيق المواءمة معَ سوق العمل.

- مواكبة التطوّر العلميّ.
- التفاعل معَ تطوّرات الثقافة العالميّة.

وأشار عبيدات (1998: ص16) إلى العناصر الأساسيّة اللازمة لنجاح عمليّة التطوير التربويّ، وهي:

1- وجود سياسة شاملة للتطوير التربويّ.

2- ضرورة تحديد الأولويّات.

3- توافر الخطط ذات الآجال الطويلة والمتوسطة والقصيرة.

4- التجريب للمشاريع والبرامج والتجديدات التربويّة.

5- المتابعة والتقويم.

وذكر الخطيب (2001: ص 323-342) أنّ تطوير النظم التربويّة يستلزم تطوير عدد من المعايير التي يتمّ على أساسها تطوير جميع عناصر النظام التربويّ وتجديدها، وفي ما يأتي بعض المعايير التي يفضل الأخذ بها لتطوير بعض من مجالات التربية:

أ- **الإدارة التربويّة:** ويمكن فيها اعتماد ما يأتي:

1. مبدأ اللامركزيّة.
2. مبدأ تفويض السلطة.
3. المشاركة في صنع القرار.
4. تدريب القيادات التربويّة.
5. السرعة في اتخاذ القرار.

6. التقويم والمتابعة.
7. الرقابة والمساءلة الإداريّة.
8. توظيف التكنولوجيا في العمل الإداريّ.
9. المنهجية العلميّة في حل المشكلات.

ب- **المناهج الدراسيّة:** ومن المعايير التي يجب أن تراعى في المناهج ما يأتي:

1. الشموليّة.
2. التكامل.
3. التفاعل معَ المجتمع.
4. المرونة.
5. أن تُعِدّ الطالب للحياة.
6. الارتباط بحاجات سوق العمل.
7. التحديث.

ت- **تدريب المعلّمين:** حيث يجب أن ترتكز برامج تدريب المعلّمين على ما يأتي:

1. وضع أهداف واضحة لبرامج التدريب.
2. اعتماد نموذج نظريّ للتدريب.
3. تلبية الحاجات المهنيّة للمتدرّبين.
4. مرونة برامج التدريب.
5. التوجّه نحو الكفايات التعليميّة.

6. أن يُحَقَّق التوافق والتطابق بين الأفكار النظريّة والممارسات العمليّة.
7. الاستمراريّة في تدريب المعلّمين.
8. استثمار نتائج البحوث والدراسات العلميّة ذات العلاقة.
9. استثمار التكنولوجيا.
10. اعتماد منهج التدريب المُتعدّد الوسائط.

وهناك قرارات أشار إليها الخطيب (2001: ص366) يقترح الباحث الأخذ بها في كلٍّ من المجالات الآتية لتطوير العمليّة التربويّة:

1. السياسات التربويّة: لا بدّ من تأكيد مبادئ الديمقراطيّة والحريّة والعدالة وحقوق الإنسان.
2. التشريعات التربويّة: لا بدّ أن يتمّ تبنّي النظام المؤسسيّ، الذي يقوم على المشاركة الشعبيّة في السلطة.
3. الإدارة والتنظيم: أن يتمّ اعتماد النظام اللامركزيّ في الإدارة؛ إذ هو الذي يتيح المجال للمشاركة في صناعة القرار، ويتيح هامشًا أكبر لحريّة العاملين، ويؤمّن تدفق المعلومات، ويحقّق التفاعل العضويّ بين أعضاء المؤسسة، الأمر الذي يساعد على الولاء الوظيفيّ، والانتماء المؤسسيّ، وزيادة الإنتاجيّة والفاعليّة، وتنمية الإبداع والتميّز والابتكار.
4. التمويل: لا بدّ أن يتمّ اعتماد نظام لتمويل التعليم يتجاوز نظام التمويل المعتمد حاليًّا؛ لذا يجب زيادة الأموال المُخصّصة للتعليم من قِبل الحكومة، كما يجب إشراك القطاع الخاصّ في تمويل التعليم.

إعداد المعلّمين وتدريبهم

المعلّم هو أحد المكوّنات الرئيسة في العمليّة التربويّة، والعامل المؤثر في جعلها كائنًا حيًّا متطوّرًا وفاعلاً، وهو حجر الزاوية في تطويرها، ويتوقف هذا الأثر على مدى كفايته ووعيه بعمله وإخلاصه فيه، الأمر الذي يستوجب العناية بحياته التعليميّة سواء أقبل التحاقه بالتعليم كان ذلك أم في أثنائه، معَ الاستمرار في ذلك. ولمّا تفاقمت مشكلة الكمّ في عدد الطلبة والمدارس بسبب الانفجار السكانيّ في العالم كانت الحاجة مُلِحّة إلى زيادة عدد المعلّمين، فضلاً عن إعدادهم إعدادًا يؤهّلهم لتوصيل المعلومة بدقة، ويكون مواكبًا لتحدّيات العصر (الكرمي، 2009، ص91).

لقد كان إعداد المعلّم في الماضي منصبًّا على أن يكون مُلمًّا بالمعارف المحدودة كي يزوِّد بها طلابه ليواجهوا مسؤوليّات الحياة. ولكن المعلّم أصبح الآنَ في أمسِّ الحاجة إلى التطوير في إعداده لكي يستطيع بدوره إعداد طلابه وتربيتهم في جوانبهم المختلفة؛ ليتمكّنوا من مواكبة حياتهم المعاصرة، وملاحقة تغيّراتها والتكيّف معَها والتغلّب على مشكلاتها. وهذا يتطلّب التطوير المستمرّ لجميع جوانب إعداد المعلّم والارتقاء بمستوى تنميته المهنيّة؛ بهدف تكوينه أكاديميًّا ومهنيًّا (محمّد، وحوالة، 2005).

ولإحداث هذه التغييرات، يجب مراجعة برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم. وفي هذا الصدد، يقترح مساد وزملاؤه(1999،ص 37) ما يأتي:

1- توجيه برامج إعداد المعلّمين في الجامعة نحو تطوير قدرة الطلبة المعلّمين على استخدام المعرفة التربويّة والنفسيّة والاجتماعيّة في حلّ المشكلات التعلميّة وصنع القرارات التربويّة، ونحو الخبرات العمليّة.

2- تأسيس بنًى تنظيميّة في المدرسة تتيح للمعلّمين فرص التعلم من بعضهم بعضًا.

3- تأسيس شبكات تعلّميّة تتيح للمعلّمين في المدارس المختلفة أن يتبادلوا خبراتهم وأن يتعاونوا معًا لتطوير تعليمهم وتعلّم طلبتهم.

4- إيجاد صيغ تعاونيّة بين المدارس والجامعات تتيح للمعلّمين الإفادة من الخبرات الجامعيّة في حلّ المشكلات التربويّة التي يواجهونها، وفي تطوير أنفسهم.

كما أشار الكرميّ (2009) إلى أنه ينبغي اتّباع الآتي للوصول إلى المعلّم الكفء:

ا. سياسة انتقاء الطلبة وقبولهم في كليات التربية: يجب أن يتمّ الاختيار تبعًا لشروط ومعاييرَ لا استثناء فيها، وتتّفق معّ متغيّرات العصر.

ب. سياسة إعداد المعلّم: من خلال التوسّع في النظام التتابعيّ في كليّات التربية؛ حيث يُقبل من خريجي الكليّات المختلفة، وإعداد الطالب المعلّم في كليّات التربية الإعدادَ الصحيح الشامل.

ج. سياسة التدريب في أثناء الخدمة: يجب أن يتمّ التدريب طَوال مدّة اشتغال المعلّم بالمهنة، كما يجب تطوير برامج التدريب الحاليّة، وتشجيع المعلّمين على استكمال الدراسات العليا، فضلاً عن تقديم منح تدريبيّة للمعلّمين المتميّزين.

ويشير الكرميّ (2009) أيضًا إلى جوانب الإعداد التي يجب إعداد المعلّم بها، وهي:

- الإعداد الثقافيّ العامّ: ويُقصد به تزويد المعلّم بثقافة عامّة تتيح له تعرّف علوم أخرى غير تخصّصيّة، وتعرّف ثقافة مجتمعه المحليّ والعالميّ.

- الإعداد المهنيّ التربويّ: ويتضمّن ذلك معرفة الأهداف التربويّة العامّة، والإلمام بالأساليب التربويّة الحديثة.
- الإعداد الأكاديميّ: ويُقصد به تزويد المعلّم بالمفاهيم والأساسيّات في المقرّر التخصّصيّ الذي يُدرّسه؛ كي يصبح على مستوى عالٍ من القدرة التخصّصيّة.
- الإعداد الشخصيّ: ويتضمّن السمات الشخصيّة، مثل المظهر الخارجيّ، والتحلّي بالآداب العامّة، وغيرها من السمات الجيّدة.

وفي ما يتعلّق بالتأهيل في أثناء الخدمة، فيكون عن طريق الالتحاق بدورات أساسيّة تُعقد لهذا الغرض، وهذا يحتاج إلى وجود مراكز لعقد الدورات ومدرّبين على درجة كبيرة من الكفاءة. فبرامجُ التدريب في أثناء الخدمة امتدادٌ طبيعي للإعداد قبل الخدمة (الكرمي، 2009، ص96).

أمّا في ما يتعلّق بالحوافز المُقدّمة إلى المعلّمين، فتشمل مرحلة ما قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة وبعد الانتهاء من الخدمة. وتتمثل حوافز قبل الخدمة في أن يقتنع المجتمع عن طريق التثقيف التربويّ والعلميّ بوساطة وسائل الإعلام بأنه ليس من صالحه أن يعهد بأمر التربية والتعليم، وهي أخطر عمليّة في بناء المجتمع، إلى من هبّ ودبّ ممّن لم يستطيعوا إيجاد عمل آخرَ، ولم يعدُّوا ويؤهلوا جيّدًا ليكونوا معلّمين. وفي أثناء الخدمة تتمثل في ضمان الاستقرار الوظيفيّ، والحرّية المهنيّة، ومرتّبات تتساوى معَ المهن الأخرى وتضمن لهم الحياة الكريمة، وتحديد ساعات العمل، معَ مراعاة أعباء عمل المعلّم، وغيرها من الحوافز. بينما تتمثّل بعد الخدمة في أنها توفّر له الضمان الاجتماعيّ والاقتصاديّ، وتكفل الحياة الكريمة بعد التقاعد (عبيدات، 2007، ص25−30).

وتختلف برامج إعداد المعلّمين من بلد إلى آخرَ ومن مرحلة إلى أخرى، فيرتبط برنامج إعداد المعلّمين في البلد بالنظام التعليميّ فيه وبعمليّة التعليم، كما أنّ لأسس القبول في المعاهد أثرَها في برامج الإعداد.

تجارب بعض الدول المُتقدّمة والنامية في التطوير التربويّ:

تجارب بعض الدول المُتقدّمة في التطوير التربويّ:

ونورد هنا تجربة كلٍّ من الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وألمانيا، واليابان.

تجربة الولايات المتّحدة الأمريكيّة:

على الرّغم من صعوبة الوصول إلى تعميمات بالنسبة إلى نظام التعليم الأمريكيّ بسبب اختلافه من ولاية إلى أخرى، فإنه يمكن القول بصفة عامة إنّ التعليم العامّ الأمريكيّ يمتدّ على مدى اثنتي عشرة سنة من السادسة وحتى الثامنة عشرة، ويتمّ إدارة التعليم في الولايات المتّحدة من قِبل ثلاث جهات: الحكومة الفيدراليّة، وحكومة الولايات، والحكومات المحليّة (فرج، 2005، ص366).

وبالنسبة إلى إعداد المعلّمين وتدريبهم في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، فقد تطوّرت تلك المراحل؛ حيث أصبحت مدّة الدراسة أربع سنوات قد تصل إلى خمس، ويقوم أساس إعداد المعلّم على تدريبه في ثلاثة جوانب ومجالات رئيسة؛ هي: مجال الثقافة العامّة، والثقافة الخاصّة في مجال تخصّصه، والثقافة المهنيّة التي تتعلّق بدوره كمعلّم. وتطلب كلّ ولاية من الولايات شهادة

أو تصريحًا من المجلس القوميّ للمعلّم للعمل بالتدريس. كما يتمّ تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة وَفق برامجَ متنوّعة، ويتمّ أيضًا ربط التدريب بزيادة المرتّب (فرج، 2005، ص 380).

تجربة ألمانيا:

شهدت ألمانيا تطوّرًا كبيرًا في نظام التعليم خلال العقود الماضية، وبالأخصّ بعد التوحيد عام 1990م؛ حيث يتكوّن نظام التعليم من ثلاثة مستويات رسميّة، هي: المستوى الابتدائيّ والمستوى الثانويّ ومستوى التعليم العالي. كما يتم تخطيط المناهج بوساطة فريق من المربّين والمعلّمين وذوي الخبرة ومجموعة أخرى من الأكاديميين وممثلي السلطات التعليميّة وغيرهم، وتدور التحسينات الجديدة في المنهج حول بعض جوانب المحتوى، وتوظيف المادة التعليميّة أيديولوجيًّا وتعليميًّا، والدراسة الذاتيّة والإبداعيّة، والربط بين التدريس والمجتمع وبين التدريس وخبرة التلميذ الشخصيّة (فرج، 2005).

وبالنسبة إلى إعداد المعلّمين في ألمانيا، فتتمثل في الإعداد الأكاديميّ والتربويّ والعمليّ. كما حظيت عمليّة تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة بمكانة خاصّة؛ حيث التوسّع في إنشاء المؤسسات الرسميّة المسؤولة عن عمليّة التدريب والتخطيط لبرامج تدريب المعلّمين. وتتمّ ترقية المعلّم في ألمانيا بمراحلَ عدّة، يخضع المعلّم في كلٍّ منها إلى شروط محدّدة تشمل حضور دورات تدريبيّة متخصّصة، ويعدّ نظام الحوافز المطبّق على المعلّمين في ألمانيا من حيثُ الراتبُ المجزي والضمان الاجتماعيّ من أهم العوامل التي أسهمت في جذب الكثيرين إلى هذه المهنة، عدا الميزات الأخرى التي توفرها الحكومة للمعلّمين من مثل التأمينات الصحيّة

والاستهلاكيّة. وتجدر الإشارة إلى أنّ مهنة التعليم في ألمانيا تساوي في من حيثُ المكانةُ الاجتماعيّة مهنتيّ الهندسة والطبّ (فرج، 2005).

تجربة اليابان:

تعدّ اليابان اليومَ من أكبر دول العالم تقدّمًا، وهي أوّل دولة آسيويّة استطاعت أن تحقق مجتمعها الصناعيّ. أمّا نظامها التعليميّ فهو من أحسن النظم في العالم على حدّ تعبير بعض الباحثين (مرسي، 1992، 241).

وتذكر ميري هوايت (1996، ص155) المشار إليها في فرج (2005، ص231) أنّ مهنة التدريس من المهن المرغوب فيها جدًّا في اليابان، والتنافس شديد على الالتحاق بالبرامج المتميّزة لإعداد المعلّم. وتتضمّن برامج الإعداد دراساتٍ موحّدةً في العلوم الإنسانيّة، ومقرّرات في الإعداد المهنيّ، بالإضافة إلى مقرّرات في أصول التربية وعلم النفس التربويّ، وطرق التدريس، وتدريس طلابيّ من أسبوعين إلى أربعة أسابيع.

وفي مجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة في اليابان، تتعدّد المؤسسات التي تتنافس على تقديم برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم، وتقديم المساعدات الماليّة والمنح الدراسية للرّقيّ بمستواهم. كما أنّ المعلّمين أنفسهم كأفراد أو جماعات، ومن خلال تنظيماتهم المدرسيّة، يؤدّون أدوارًا مهمّة في الرّقيّ بمهنتهم ومستوياتهم الأكاديميّة والثقافيّة؛ وذلك لأنهم مقبلون على المهنة بروح عالية، وبتشجيع من المجتمع ماديًّا ومعنويًّا (البهواشي، 2000، ص68).

تجارب بعض الدول النامية في التطوير التربويّ:

يتضمّن هذا الجزء تجربة مصر، وكوريا الجنوبيّة، والأردنّ.

تجربة مصر:

ترجع نشأة التعليم الحديث في مصرَ إلى محمّد علي ومحاولاته لبناء دولة مصرَ الحديثة. ثمّ تعاقبت من بعده التطوّرات على التعليم المصريّ، وخاصّة بعد انتهاء الاحتلال، ثمّ كانت النقلة النوعيّة في التعليم المصريّ في عام 1952م؛ حيث قامت الثورة التي حدّدت دستورًا جديدًا للتعليم أوضحت فيه أهدافه وسياساته وتنظيمه ومناهجه، ثمّ صدرت في عام 1980م وثيقة عنوانها (تطوير وتحديث التعليم في مصر: سياسته وخططه وبرامج تحقيقه)، ثم صدرت وثيقة جديدة عنوانها (استراتيجيّة تطوير التعليم في مصر)، تلا ذلك صدور وثيقة أخرى جديدة في عام 1998م بعنوان (تطوير التعليم في مصر: سياسته واستراتيجيّته وخطة تنفيذه) (فرج، 2007، ص517).

ويشير فرج (2007، ص518) إلى أنّ وَزارة التربية والتعليم في مصرَ تتولّى مسؤوليّة الإشراف على التعليم قبل الجامعيّ وتوجيهه وربطه بخطط التنمية الشاملة؛ ليحقق حاجات المجتمع المصريّ ويعمل على تطويره. إلا أنه من أهمّ المشكلات التي يواجهها التعليم في مصرَ مشكلة تمويله والتوسّع فيه.

وبالنسبة إلى إعداد المعلّمين، فقد شهد تطوّراتٍ متلاحقةً في السنوات الأخيرة؛ إذ أُنشئت كليّاتٌ متخصّصة لإعداد معلّمات رياض الأطفال، كما أُنشئت كليّات التربية النوعيّة، واستُحدثت شعبٌ لإعداد المعلّمين في كليّات التربية لمختلف المراحل. وفي ما يتعلّق بالتدريب في أثناء الخدمة فقد تمّت زيادة عدد البرامج التدريبيّة التي تقدّمها وَزارة التربية والتعليم من خلال مراكز

التدريب الإقليميّة في مختلف المجالات، كما زيدت بعثات تدريب المعلّمين في الخارج. وفي هذا السياق، فقد أنشأت وَزارة التربية والتعليم –فضلاً عمّا سلف– جهازًا خاصًّا للإدارة العامة للتدريب في أثناء الخدمة (فرج، 2007، ص529).

تجربة كوريا الجنوبيّة:

استطاعت كوريا الجنوبيّة أن تحقّق رفاهًا اقتصاديًّا لأبنائها خلال الخطط الخمسيّة المتعاقبة للتنمية الاقتصاديّة، كما استطاعت أن تحقّق نموًّا متوازنًا بين جميع أنحاء البلاد في الريف والحضر على السواء. ويُعزى الفضل في ذلك إلى تطوّر التعليم في هذا البلد الآسيويّ، خصوصًا وأنّ الإنفاق على التعليم والاستثمار فيه يؤدّي إلى رّقيّ الدولة وتقدّمها الهائل. وتخضع جميع المؤسسات التعليميّة في كوريا الجنوبيّة على اختلاف أنواعها ومراحلها ومستوياتها إلى إشراف وَزارة التربية والتعليم المباشر. أمّا المناهج الدراسيّة في هذا البلد، فتُراجع على نحو دوريّ؛ لتعكس الحاجات الطارئة للمجتمع المتغيّر، وتواجه المعارف الجديدة (فرج، 2005، ص256).

تجربة الأردنّ في التطوير التربويّ

خطا الأردنُّ خطواتٍ واسعةً في ميدان التربية والتعليم، حتى احتلّ المقام الأول في هذا الميدان بين الدول العربيّة؛ فقد اعتمد على التطوير والتجديد والتحديث المستمرّ؛ إذ بدأ التطوير التربويّ في خمسينيّات القرن الماضي؛ حيث الزيادة الكميّة في أعداد المدارس والطلبة والمعلّمين. وفي عام 1964 صدر قانون التربية والتعليم، الذي حدّد فلسفة واضحة للتربية والتعليم (الخطيب، 2001: 276).

وفي 1987 انعقد مؤتمر التطوير التربويّ الأوّل، الذي هدفت مبادئه إلى الارتقاء بنوعيّة التعليم؛ بهدف يزوّد الأردنّ بالمهارات والمعارف اللازمة لتطوير قدراته التَّقنيّة المحليّة، ويحتفظ بأفضلية في سوق العَمالة الواسع في المِنطقة. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ركّز التطوير على السياسة التعليميّة، وبنية التعليم، والمناهج والكتب المدرسيّة، وتقنيات التعليم، وفعاليّة تأهيل المعلّمين، والإدارة المدرسيّة، وتسهيلات مرافق المدرسة، ودَوْرِ الجامعات. وكي يتحقّق التطبيق الأمثل، فقد تمّ إعداد خطة عمليّة شاملة، هي (خطة التطوير الشاملة) من 1988–2000، تضمّنت برامجَ عمليّة وثيقة الصّلة بهذه الأمور. وكانت لكلّ برنامج أهدافه العامّة والخاصّة، وأساليبه الإجرائيّة، وخطته الزمنيّة، وتقدير لكلفته (الطراونة، 2003: 143).

وفي الواقع، ما زالت مدارس وَزارة التربية والتعليم تعاني مشكلاتٍ كبيرةً، منها: انشغال المعلّمين بأعمال أخرى غير التدريس، وعدم تعاونهم معَ الإدارة، وغيابهم عن الدوام الرسميّ، وعدم استقرارهم في المدرسة مدّة طويلة، وعدم انضباط الطلبة، وغيابهم، وتخريب ممتلكات المدرسة، بالإضافة إلى الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة، والثغرات الكبيرة التي تعاني منها المناهج، ونظام التشكيلات المدرسيّة، وتدنّي مستوى التحصيل الدراسي، إضافة إلى ما يعانيه المعلّم من مشكلاتٍ، منها: التأهيل التربويّ الذي عانى من قلّة التمويل بما يتناسب معَ الطموحات، والواقع الماديّ الصعب الذي يدفعه إلى اهتمامات أخرى (الحسن، 2001: 39-40).

وأشار المجالي (2003: 23) إلى أنّ التطوّر الكمّيّ الذي حدث في القطاع التربويّ كان طبيعيًّا نتيجة الزيادة في عدد السكان، ولم تستطع خطة التطوير التربويّ مجاراةَ ذلك بسبب الظروف السياسيّة والاقتصاديّة القاسية التي مرّ بها الأردنّ. أمّا إدارة النظام التربويّ فهي مثقلة

بالعديد من المشكلات. وقد اقتصرت جهود التطوير على بعض الإصلاحات الجزئيّة التي تمثلت في طرح بعض الشعارات، مثل: اللامركزيّة، والمدارس الرّياديّة، والمدارس المطوّرة.

وفي عام 1987م، خرج مؤتمر التطوير التربويّ إلى حيّز الوجود، مُعلناً بداية حِقبة جديدة من التعليم في الأردنّ، ومستندًا إلى ستة مبادئ رئيسة تحكم عمليّة التطوير التربويّ، هي:

- الشموليّة لجميع مُدخلات النظام التربويّ وعمليّاته ومُخرجاته.
- المنهجيّة العلميّة، وهو أمر حتمي لا مفرّ منه إذا ما أردنا للتطوير التربويّ أن ينجح.
- الواقعيّة، بتحديد الواقع وبناء الطموحات الكبيرة.
- الديمقراطيّة، بإتاحة الفرص الواسعة للمشاركة المجتمعيّة.
- التجريب وَفق خطة علميّة تتّصف بالمرونة وقابليّة التعديل ووضوح الرؤيا.
- المتابعة، وتكون بترجمة التوصيات إلى برامج عمل قابلة للتطبيق (وَزارة التربية والتعليم، 1999).

إن تحقيق العمليّة التربويّة لأهدافها المرسومة يعتمد إلى درجة كبيرة على وجود كوادرَ تعليميّةٍ مؤهّلة ومُدرّبة تفهم أدوارها ومهمّاتها جيّدًا، وتمتلك الكفايات التي تمكّنها من الأداء الجيّد. وفي هذا الإطار، نصّ قانون التربية والتعليم رقم 16 لعام 1964 على أنه لا يجوز تعيين أيّ شخص في أيّة مؤسّسة تعليميّة في المملكة، سواء أحكوميّة كانت أم خاصّة، ما لم يكن حاصلاً على إجازة من وَزارة التربية والتعليم لممارسة مهنة التعليم. كما أكّد قانون التربية والتعليم رقم (27) لسنة 1988 رفع مستوى تأهيل المعلّمين، بحيث يكون مدرّسو التعليم

الأساسيّ بمستوًى جامعيّ، ومدرّسو التعليم الثانويّ بمستوى سنة دراسة مسلكيّة بعد الدرجة الجامعيّة الأولى (بطاح، وفريجات، وبله، 1992).

وبالنسبة إلى تدريب المعلّمين، فإنه ينقسم إلى قسمين: تدريب قبل الخدمة (إعداد)، وتدريب أثنائها. أمّا التدريب قبل الخدمة، فقد كانت تقوم به كليّات المجتمع وكليّات التربية في الجامعات الأردنيّة، ولم يكن هذا التدريب ملبّيًا للحاجات الفعليّة. وأمّا بالنسبة إلى التدريب في أثناء الخدمة، فقد كانت تقوم به الوَزارة، في ضوء الحاجة التي يحدّدها المشرفون التربويّون سنويًّا، وكان هذا التدريب يعقد خلال فصل الصيف لمدة تتراوح ما بين أسبوع إلى أسبوعين، إمّا على المستوى المركزيّ أو على المستوى المحليّ، بالإضافة إلى دورات قصيرة تتراوح مدّتها من يوم إلى ثلاثة وَفق الحاجات الطارئة والمستعجلة (بطاح وزملاؤه، 1992).

لقد أدّى تأهيل المعلّمين وتدريبهم، المشار إليه إلى أن يتّخذ المؤتمر الوطنيّ الأول للتطوير التربويّ عام 1987م توصياتٍ مهمّة عدّة بشأن هذا الموضوع، كان أهمّها في ما يتعلّق بإعداد المعلّم:

أ- إيجاد أنماط متطوّرة في برنامج إعداد المعلّمين وتدريبهم.

ب- إعادة النظر في برنامج إعداد المعلّمين وتدريبهم في جميع المراحل، بما يضمن إعداد المعلّم أكاديميًّا ومَسلكيًّا على نحو أكثرَ عمقًا وأشدّ ارتباطًا بالحاجات المهنيّة للمعلّم.

ت- التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي، ووزارة التربية والتعليم في تخطيط برنامج إعداد المعلّمين، وتأهيلهم، بحيث تفي هذه البرامج بالحاجات الفعليّة لمهنة التعليم في الأردنّ، كمًّا ونوعًا (بطاح وزملاؤه، 1992).

ويمكن القول إنّ التدريب أصبح بعد المؤتمر الوطنيّ الأول للتطوير التربويّ 1987 يسير وَفق خطة متكاملة، تتمّ وَفق المراحل الآتية:

1. إعداد الفريق المركزيّ.
2. تدريب المدرّبين المحليّين في بداية العام الدراسيّ، وفي لقاءات دوريّة تعقد خلال العام الدراسيّ حَسَبَ الحاجة.
3. تدريب مديري المدارس وتنميتهم.
4. تدريب المعلّمين خلال أول ثلاثة أيام من بداية العامّ، وفي أيام الخميس من كلّ أسبوع، على الجوانب والمجالات الآتية.

أ- جانب المحور العامّ: ويضمّ التدريب على تنمية التفكير الناقد، وتكييف عمليّة التعليم لمراعاة الفروق الفرديّة، وكذا التدريب على المنحى العلميّ والتجريبيّ في التعلّم، وتوظيف المعرفة في الحياة والجانب التربويّ، الذي يركّز على موضوعات تهمّ جميع المعلّمين بغضّ النظر عن تخصّصاتهم.

ب- الجانب التربويّ العامّ: ويشتمل على المهارات التربويّة العامّة الضروريّة للعمليّة التربويّة، مثل التخطيط الصفيّ، والأسئلة في التدريس، واستخدام التقنيات، والتقويم، وغير ذلك.

ت- أساليب التدريس الفعّالة المُتخصّصة بالمبحث المعيّن، وتطبيقه في مجال الكتاب المدرسيّ الجديد للمباحث التي تطبّق في عام معيّن.

ويشير هذا إلى أنّ التدريب لم يعدّ مؤقّتًا، بل أصبح مستمرًّا ومبنيًّا على الحاجات الفعليّة (بطاح وزملاؤه، 1992).

أما في ما يتعلّق بتأهيل المعلّمين في أثناء الخدمة، فقد أوصى المؤتمر الوطنيّ للتطوير التربويّ بتطوير برامج لتدريب المعلّمين لرفع كفاياتهم في أثناء الخدمة من خلال برامج تأهيليّة مُعتمدة مُصمّمة لمختلف فئات المعلّمين، بحيث تعمل هذه البرامج على رفع المستوى الأكاديميّ والمسلكيّ للمعلّمين، بما يتناسب ومعاييرَ إجازة التعليم المُعتمدة، وبحيث تعمل هذه البرامج على إغناء خبرات المعلّمين، وتحديث أساليبهم، وتعميق مهاراتهم (بطاح وزملاؤه، 1992).

لقد وضعت المديريّة العامّة لشؤون التعليم والإشراف التربويّ في وَزارة التربية والتعليم عام 1989م خطة مفصّلة لتأهيل الأطر التعليميّة وتدريبها؛ تنفيذًا لتوصيات المؤتمر الأوّل للتطوير التربويّ، مرتئيةً أن يتمّ ذلك كلّه خلال برنامجين، هما:

1. برنامج التأهيل (الإعداد) قبل الخدمة، ويهدف إلى تزويد الطلبة في كليّات العلوم التربويّة والكليّات الأخرى ضمن المرحلة الجامعيّة الأولى بمساقات تربويّة، تؤهّلهم للعمل معلّمين في المرحلة الأساسيّة بما يلبّي حاجة وَزارة التربية والتعليم.
2. برنامج التأهيل في أثناء الخدمة، ويهدف إلى:

أ- رفع مستوى معلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ من حملة دبلوم كليّة المجتمع، أو ما يعادلها إلى مستوى الشهادة الجامعيّة الأولى.

ب- تأهيل حملة الشهادة الجامعيّة الأولى ممّن يحملون مؤهّلاً تربويًّا، عن طريق إعطائهم مساقاتٍ تربويّةً في الجامعات الأردنيّة.

ت- تأهيل القادة والمشرفين التربويّين للحصول على شهادة الماجستير في التربية (بطاح وزملاؤه، 1992)

كما وضعت وَزارة التربية والتعليم خطة لتنفيذ توصيات المؤتمر التربويّ الأول على ثلاث مراحل من عام 1987م إلى عام 1998م. حيث شمل التطوير في هذه المدّة مجالات عدّة من ضمنها: تأهيل المعلّمين في التعليم وتدريبهم، والتعاون معَ الجامعات الأردنيّة والأبنية والتسهيلات التربويّة وغيرها من المجالات الأخرى (وزارة التربية والتعليم، 1998).

ولعلّ ممّا لا شكّ فيه أنّ هناك صعوباتٍ كثيرةً اعترضت عمليّة التأهيل والتدريب هذه، ومن أهمّها:

1. في مجال التأهيل (الإعداد) قبل الخدمة:

أ- تدني إقبال الطلبة المتفوّقين على الالتحاق بالبرامج التربويّة في الجامعات الأردنيّة.

ب- صعوبة تحديد حاجة الوَزارة خلال سنوات الخطة.

2. في مجال التأهيل في أثناء الخدمة:

أ- انخفاض نسبة الراغبين في الالتحاق ببرامج التأهيل.

ب- عدم وضوح هُوِيّة المعلّم التربويّة التخصصيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ، التي يتحدّد فيها الصّف والمبحث الذي يعلّمه المعلّم ويتّفق معَ تخصّصه، ويحدّد من ثَمّ البرنامج التدريبيّ والتأهيليّ الذي سيشترك فيه.

ت- الصعوبات الكثيرة التي يواجهها المعلّمون الملتحقون ببرنامج التأهيل، وبخاصّة برنامج تأهيل حملة دبلوم كليّة المجتمع، مثل: بُعد مدارسهم عن فروع كليّة التأهيل، والتكاليف الماليّة، والتوفيق بين العمل والدراسة ونظام الفترتين، وظروف المعلّمين الخاصّة، وإرباك برنامج الدروس اليوميّة في المدارس، وغيرها.

ث- قلّة المُخصّصات الماليّة المرصودة لبرنامج التأهيل في أثناء الخدمة (بطاح وزملاؤه، 1992).

أمّا عمليّة التطوير التربويّ الثانية التي تتبناها وزارة التربية والتعليم منذ عام 2002م، فأعلن عنها عن طريق إصدار وثيقة للتعريف بهذه الرؤية المستقبليّة للنظام التربويّ في الأردنّ، وتمّ عرضها ومناقشتها في "منتدى التعليم في أردنّ المستقبل" الذي عقد في عمّان بمشاركة مجتمعيّة واسعة خلال المدّة 15-2002/9/16، وتشمل هذه الرؤية المستقبليّة منظومة شاملة متكاملة لتنمية الموارد البشريّة في قطاع التعليم (وَزارة التربية والتعليم، 2002).

وما يزال نظام التعليم الأردنيّ يعاني مشكلاتٍ عديدةً، منها: إعداد المعلّمين؛ إذ قدّمت كليّات التربية حاليًّا نماذج لا ترقى إلى مستوى التحدّي الحقيقيّ؛ فثقافة الخريجين في غالبيّتها ضحلة، ومهارتهم التدريسيّة تقليديّة ومحدودة، وتدريبهم العمليّ قاصر، وعلاقتهم بالميدان هم وأساتذتهم تحتاج إلى تطوير مستمرّ (عويدات، 2003، ص49).

إلا أنه في الآونة الأخيرة ظهرت على أرض الواقع نقابة المعلّمين الأردنيين، وهو ما يمثل تطوّرًا تربويًّا كبيرًا يتمثل في الاعتراف بمهنيّة التعليم؛ حيث حدد قانون نقابة المعلّمين الأردنيين لسنة 2011 أهداف نقابة المعلّمين في ما يأتي:

أ- الارتقاء برسالة المعلّم ومهنته وتطويرها والمحافظة على أخلاقيّاتها وتقاليدها.

ب- الإسهام في رفع المستوى العلميّ والثقافي للمعلم.

ت- المحافظة على حقوق المعلّمين وكرامتهم.

ث- تأمين الحياة الكريمة للمعلّمين وعائلاتهم في حالة التقاعد والعجز والشيخوخة.

كما ألزم القانون نقابة المعلّمين بأمور عدّة، من أهمّها:

أ- المحافظة على متطلبات العمليّة التربويّة، ورعاية مصلحة الطالب، وعدم الإضرار بحقه في التعلّم.

ب- مراعاة أحكام قانون التربية والتعليم، ونظام الخدمة المدنيّة، والتشريعات الأخرى.

ت- عدم التدخّل في سياسات التعليم والمناهج والبرامج والمعايير المهنيّة وشروط مزاولة مهنة التعليم والمسار المهنيّ والوظيفي للمعلّمين (وزارة التربية والتعليم، 2011).

ثانيًا: الدراسات السابقة

استعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة؛ المحليّة والأجنبيّة ذات العلاقة بإعداد المعلّمين وتدريبهم.

الدراسات العربيّة:

أجرت أبو عباس (1990) دراسة هدفت إلى تعرّف تصوّرات مديري المدارس الثانويّة ومديراتها نحو التطوير التربويّ في الأردنّ، شملت أربعة مجالات، هي: السياسة والأهداف التربويّة، والإدارة المدرسيّة، والمناهج والكتب المدرسيّة، وإعداد المعلّمين ومديري المدارس وتدريبهم. وتكوّن مجتمع الدراسة من (184) مديرًا ومديرة في محافظتي إربد والمفرق. وقد أظهرت الدراسة أنّ التطوير قد تحقّق بدرجة جيّدة في مجالات السياسة والأهداف التربويّة، والإدارة المدرسيّة، والمناهج والكتب المدرسية، بينما كان بدرجة متوسّطة في مجال إعداد المعلّمين ومديري المدارس وتدريبهم، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لعامل الجنس والمؤهّل العلميّ والخبرة في تصوّرات مديري المدارس الثانويّة ومديراتها نحو التطوير التربويّ.

كما أجرى أبو شنب (1994) دراسة هدفت الدراسة إلى تعرّف اتجاهات معلمي المرحلة الأساسيّة ومعلّماتها في مديريّة عمّان الثانية نحو التطوير التربويّ ونحو البرامج التدريبيّة في أثناء الخدمة. وقد اعتُمدت الاستبانة كأداة للدراسة؛ حيث تضمّنت مجالين، هما: التطوير التربويّ، والبرامج التدريبيّة في أثناء الخدمة، وتمّ تطبيقها على أفراد مجتمع الدراسة كاملاً والبالغ عدد أفراده (290) معلّمًا ومعلّمة، خضعوا إلى تدريب خلال العام الدراسيّ 1992/ 1993م، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إيجابيّة اتجاهات عينة الدراسة نحو التطوير التربويّ من خلال البرامج التدريبيّة في أثناء الخدمة، وإيجابيّة اتجاهات عينة الدراسة نحو البرامج التدريبيّة في أثناء الخدمة من حيثُ قدرتُها على إكسابهم الممارساتِ التدريسيّةَ الصّفيّة.
- أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي اتجاهات معلّمي الصّفين: الأول والثاني الأساسيين نحو التطوير التربويّ من خلال البرامج التدريبيّة في أثناء الخدمة تُعزى إلى الخبرة التدريبيّة والمؤهّل العلميّ، كما أظهرت عدم وجود فروق فرديّة ذات دَلالة بين متوسطي اتجاهات معلّمي الصّفين: الأول والثاني الأساسيين نحو البرامج التدريبيّة في أثناء الخدمة من حيثُ قدرتُها على إكسابهم الممارساتِ التدريبيّةَ الصّفيّة تُعزى إلى الخبرة التدريبيّة والمؤهّل العلميّ.

وأجرت طيفور (1998) دراسة هدفت إلى تعرّف تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك نحو التطوير التربويّ في الأردنّ، وطبّقت على أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك ممّن يحملون درجة الدكتوراه، وركّزت على عدد من مجالات التطوير التربويّ. وقد أظهرت نتائجها أنّ تصوّرات أفراد العيّنة لموضوع التطوير التربويّ جاءت دون المتوسط، كما أنه لا توجد فروق ذات دَلالة إحصائيّة بين متوسطات تصوّرات أفراد العينة تُعزى إلى متغيّرات الجنس أو الكليّة التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس، أو الخبرة العمليّة.

وفي دراسة حسن (2001)، التي هدفت إلى تقويم برامج إعداد المعلّمين الأردنيين وتأهيلهم في الجامعات، وتدريبهم في أثناء الخدمة كبرامج تجديديّة تضمّنتها خطة التطوير التربويّ؛ تمّت مقابلة (15) قائدًا تربويًّا من المعنيين بالبرامج التدريبية تلك من مواقعَ مختلفة، و(26) مديرًا من مديري المدارس، و(20) عضو هيئة تدريس، واستخدام المنهج الوصفيّ

التحليليّ في الدراسة. وقد دلّت النتائج على أنّ البرامجَ تقليديّةٌ في تصميمها، وأنها ضعيفة الصّلة بحاجات المعلّمين الفعليّة، وينقصها التنظيم، وأنه ليست لديها أهداف واضحة، وتركّز على الجانب النظريّ، وأنّ أوقات التدريب غير ملائمة، وأماكن التدريب تنقصها التجهيزات والتسهيلات والخدمات اللازمة. كما أنّ هذه البرامج لا توفّر فرصًا معقولة لتفاعل المتدرّب، ولا تخاطب اعتقاداتِه السابقةَ، ولا تولّد قناعاتٍ للتغيير، وتُفرض على المتدرّبين فرضًا.

وفي دراسة القسوس (2004)، التي هدفت إلى الكشف عن خصائص التغيير التربويّ في مجالي: الإدارة والإشراف التربويّ في الأردنّ، في ضوء تجربة التطوير التربويّ منذ المؤتمر الوطنيّ الأول للتطوير التربويّ عام 1987 وحتى عام 2002، كما هدفت إلى معرفة درجة إدراك القيادات التربويّة الإداريّة لهذه الخصائص، وبناء أنموذج مقترح للتطوير. استخدمت الباحثة المنهجين: النوعيّ والكميّ. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديريّات التربويّة والتعليم في الأردنّ، وعددها (33) مديرية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من ثماني مديريّات، تمّ اختيارها بأسلوب العيّنة العشوائيّة البسيطة. وشملت العيّنة جميع كوادر العاملين من الفئات المشاركة في الدراسة ومجموعهم (488). ومن أبرز نتائجها أنّ أعلى ثلاث نسب مئويّة في مجال الإدارة التربويّة جاءت من حيثُ المكوّناتُ الآتية: توفير مصادر الدعم والتسهيلات، وإدارة التغيير، والحاجة إلى التغيير. وفي مجال الإشراف التربويّ جاءت من حيثُ الحاجة إلى التغيير وإدارة التغيير والتخطيط للتغيير.

وفي دراسة للغنميين (2004)، هدفت إلى تعرّف درجة فاعليّة المشرف التربويّ في تحسين الأداء التعليميّ لمعلّمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في محافظات الجنوب في الأردنّ، تألفت عيّنة الدراسة من (348) معلّمًا ومعلّمة من معلّمي المرحلة الثانويّة، كما تمّ استخدام أداة

لقياس أثر الموجّه التربويّ في تحسين الأداء الوظيفيّ للمعلّمين تكوّنت من (70) فقرة، وُزّعت على ثمانية مجالات، هي: التخطيط، والمناهج والكتاب المدرسيّ، والتقويم والاختبارات، والنموّ الأكاديميّ، وتوجيه الطلبة وإرشادهم، والوسائل التعليميّة، وإدارة الصّف، والانتماء إلى المهنة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة مساعدة الموجّه التربويّ للمعلّمين على جميع مجالات الأداة كانت منخفضة من وُجهة نظر المعلّمين.

وقام كنعان (2006) بدراسة هدفت إلى الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداد ه، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية وتبادل أدواره في عصر التكنولوجيا والتطور العلمي والثقافي ، ومن ثم التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية" في جامعة دمشق أنموذجًا" والوقوف عند الطرق المعتمدة والمناهج المتبعة في تأهيلهم وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين ، وكذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية.واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي،وقد اشارت النتائج إلى أن تدريب المعلم في المجال الاجتماعي – الشخصي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرامج وكذلك في المجال الثقافي. واوصت الدراسة باعادة النظر في برنامج إعداد المعلم في كل المجالات التي يقدمها البرنامج ، بما يتلاءم مع متطلبات الطلاب المعلمين.

أما الدراسة التي قامت بها أبو دقة وعرفة (2007) والتي هي بعنوان "الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية" وكان هدفّها فحص واقع مهنة التعليم في فلسطين وبينت أن هذا الواقع يحتاج إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم، وأنه لا يوجد برنامج وطني شامل لإعداد المدرسين، كما أنه لا يتوافر انسجام بين أعداد الخريجين الهائلة

وأعداد الشواغر المتوافرة وفي اغلب التخصصات. وبينت الدراسة أن مداخل تطوير البرامج الأكاديمية عديدة منها ما هو مرتبط بالاعتماد الأكاديمي ومنها مرتبط بتقييم المخرجات التعليمية على مستوى البرامج المختلفة. كما عرضت الدراسة لبعض التجارب والخبرات المتعلقة بالتطوير في برامج إعداد المعلم، وتجارب بعض الدول العالمية في ضمان جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية.

وقام الصائغ (2009) بدراسة عنوانها "المعلم: كيف يتم إعداده"، وقد هدفت هذه الدراسة الكشف عن جوانب الضعف والقصور في إعداد المعلم في كليات التربية المختلفة وبعد ذلك تقديم توصيات ومقترحات لتلافي القصور في هذه البرامج وبالتالي الوصول إلى تحسين عملية إعداد المعلم وتدريبه ثم بعد ذلك عرض بعض الأساليب العلمية لضمان احتفاظ المعلم بقدرته على الأداء المتميزّ. وقد قدم في نهاية دراسته قائمة بالخصائص والكفايات المطلوب توافرها في المعلم وهي التالية: أولاً- الخصائص والسمات الشخصية، ومنها: الثقافة العامة والعمق في التخصص، والقدرة على التعبير الجيد بلغة التعلم. ثانياً- الكفاءات المهنية: ومنها: كفاءة المادة الدراسية، وكفاءات أساليب التدريس،و كفاءات تربوية عامة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة بومبرغ (Bamburg, 1990)، وهدفت إلى تعرّف أهمّ النشاطات المتعلّقة بتطوير الخطة التربويّة، واستخدم فيها أسلوب دراسة الحالة. ومن أهمّ نتائجها: ضرورة إكساب المديرين والمعلّمين معلوماتٍ ومعارفَ جديدةً عن طريق التدريب في أثناء الخدمة، وأنّ عمليّة التطوير التربويّ تحتاج إلى التخطيط الدقيق من أجل التغلّب على المشكلات التي تواجه الإدارة

المدرسيّة، وأنّ مشاركة المعلّمين وأولياء الأمور تؤدّي إلى زيادة فعاليّة اتخاذ القرارات المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة، والتعاون معَ المدرسة على أساس أنها وحدة منظّمة لتفادي الوقوع في الأخطاء التخطيطيّة المستقبليّة.

وأجرى داجان (Duggan, 1995) دراسة هدفت إلى تحرّي تاريخ المدرسة الثانويّة وإصلاحها في لونتاريو، والتركيز على ممارسات المدرسة في فروع التعليم. وأظهرت الدراسة أنّ التفريع في مستوى المدرسة الثانويّة حتميّ، ولكن ليس لأسباب ذات علاقة بأصول التدريس أو بسبب الفروق بين الطلبة في قدراتهم، وإنما ينشأ ذلك بفعل وجوب انسجام هيكل المدرسة معَ علاقات الإنتاج في المجتمع الرأسماليّ. ويمكن الاستدلال على هذا الانسجام أو التوافق من العودة إلى أصول الدراسة العامّة، ونشوء المدرسة الثانويّة في القرن التاسع عشر، ثمّ نشوء الرأسماليّة الصناعيّة ومن بعدها الرأسمالية الاشتراكيّة في القرن العشرين، كما أعطي اهتمامًا خاصًّا لأثر قيم الطبقة الوسطى واهتمامها بشكل المدرسة الثانويّة ومحتواها، وكذلك التغيّرات في هيكل المقاطعة المهنيّ والطبقيّ وآثارها في هيكل المقاطعة المهنيّ والطبقيّ وكذا آثارها في المدرسة.

وفي دراسة ماكراث (McGrath,2001) الموسومة بـِ "مبادئ الإصلاح التربويّ في ماساتشوستس (1993-2000): وجهة نظر من عالم التطبيق"، رُكّز على الطريقة التي أدرك بها مديرو التعليم العامّ أدوارهم في التغيير التربويّ بناءً على قانون الإصلاح التربويّ في ولاية ماساتشوستس عام 1993، وهدفت إلى معرفة التطوّر الناتج عن التغييرات التي طرأت على تلك الأدوار؛ من أجل تقديم التوصيات اللازمة للسياسة التي تواجه الهيئة التشريعيّة على مستوى الولاية والمستوى المحليّ لضمان توفير قادة تربويين في المدارس، قادرين على قيادة إصلاحات

تربويّة مستمرّة. وخلصت الدراسة إلى أنّ المديرين يدركون أنهم قادة وأنهم يواجهون مهمّاتٍ معقّدةً ولا يتمتّعون بصلاحيّات كافية للقيام بها، كما أنهم لم يحصلوا على التدريب الكافي لتحقيق أهداف قانون الإصلاح التربويّ في الولاية على أكمل وجه.

كما قام صابان في تركيا (saban,2003) بدراسة تناولت خصائص الطلبة/ المعلمين الذين التحقوا ببرنامج إعداد المعلمين في تركيا للعام2001 - 2002 وتصوراتهم،أظهرت نتائج الدراسة أن نظام التعليم في تركيا يتمركز كثيرًا حول المعلم والمحتوى، كما أظهرت حاجة الطلبة /المعلمين إلى خبرات تربوية مختلفة عن تلك التي تقدمها لهم برامج إعداد المعلمين، وأن هناك حاجة للانتقال من التمحور حول المعلم إلى التمحور حول المتعلم.كما أظهرت النتائج تفضيل أغلب الطلبة/ المعلمين التعلم المتمحور حول الطالب والتعلم النشط وتبنيهم المنظور البنائي. إضافة إلى تفضيل المعلمات المنحى البنائي أكثر من المعلمين.

وأعد جافان (Javan, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام مناهج كمية ونوعية، وجمعت البيانات النوعية من مقابلات شبه مغلقة ومغلقة مع تسع شخصيات رئيسة في نظام الإعداد الإيراني، وثمانية مدراء من كليات إعداد معلمين مختارة، وتم جمع البيانات النوعية باستخدام استبانتين تم توزيعها على المعلمين الطلبة وعلى مدرسيهم في كلية إعداد المعلمين.

وتوصلت الدراسة إلي أهم النتائج الآتية:

1-إن كثيراً من المعلمين ليسوا على علم ومعرفة بالطرق والمناهج الجيدة في الإعداد والتغير الحاصل، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية.

2–تركيز التعليم في إعداد المعلمين على النظريات بدلا من الممارسة والتطبيق، كما أن سياق وجو إعداد المعلم لا يشجع على تطبيق مناهج ومبادئ الإعداد الفاعل.

ملخص الدراسات السابقة:

من الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلّقة بالتطوير التربويّ، وعلى إعداد المعلّمين وتدريبهم كان التركيز على واقع فهم الإداريين والمعلّمين لعمليّة التطوير التربويّ ووضع التوصيات لرفع كفاءتهم. وجاءت النتائج متباينة؛ فكانت جيّدة في بعض المجالات، مثل دراسة أبي عباس (1990)، وأقلّ من المتوسط كما في دراسة طيفور (1998). أمّا الدراساتُ الأجنبيّة، فقد ركّزت على التغيير في النظام التربويّ وفي دور العاملين في إحداث التغيير، كما لوحظ اتّباعها أساليبَ بحثيّةً متنوّعة.

ومن الدراسات المتعلقة بإعداد المعلّمين وتدريبهم كان التركيز على تقويم برامج الإعداد والتدريب للمعلّمين وفاعليّتها وأثرها في تطوّر أداء المعلّمين، وقد جاءت فيها النتائج متدنيّة كما في دراسة طيفور (1998)، ومتوسطة كما في دراسة أبي عباس (1990). أمّا الدراسات الأجنبيّة، فكانت متنوّعة من حيثُ الأساليبُ البحثيّة، وركّزت على أثر برامج التدريب في أداء المعلّم.

وتتشابه هذه الدراسة معَ بعض الدراسات السابقة من حيثُ هدفُها، وهو السعي إلى تعرّف التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ، وتقديم تغذية راجعة تفيد المتخصّصين في عمليّة التطوير التربويّ. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في التركيز على الجانب الميدانيّ من التطوير التربويّ، في مجال إعداد المعلّمين قبل الخدمة وتدريبهم في أثناء الخدمة

والحوافز المُقدّمة إليهم لتطوير أدائهم المهنيّ، من وُجهة نظر عيّنة يُفترض أنها تمثّل همومَهم ومطالبهم وحاجاتهم، وهم أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة من حيثُ طبيعةُ منهجيّتها، وإجراءاتُها، وأساليبُ تحليل نتائجها، وبناءُ الإطار النظريّ، ومن حيثُ الاطلاعُ على تجارب الآخرين في هذا المجال والإفادة منها، والانطلاق ممّا انتهت إليه.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

أولاً: منـهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، الذي حاول الوصول إلى تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوّر التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين، البالغ عددهم (286) عضوًا وعضوة.

عيّنة الدراسة:

استخدام الباحث جميع أفراد مجتمع الدراسة كعيّنة بعد استثناء (30) عضوًا طبّق عليهم اختبار ثبات الأداة؛ فقد تمّ توزيع (256) استبانة على عيّنة الدراسة، تمكّن الباحث من استرداد (207) منها، بما نسبته (72.2%).

الخصائص الشخصيّة لعيّنة الدراسة

وفي ما يأتي عرض لعينة الدراسة وَفق الخصائص والسّمات الشخصيّة:

الجدول (1)

يبيّن توزيع عيّنة الدراسة حَسَبَ متغيّرات الجنس،الخبرة العملية، والمؤهل العلمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئويّة %
الجنس	ذكر	197	95.2
	أنثى	10	4.8
الخبرة العملية	اقل من 15 سنة	84	40.6
	15 سنة فأكثر	123	59.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس	86	41.5
	دراسات عليا	121	58.5
	المجموع	207	100.0

يتبيّن من الجدول(1) أنّ نسبة الذكور بلغت 95.2%، بينما بلغت نسبة الإناث 4.8 %. علمًا بأنّ انخفاض نسبة الإناث لم تكن برغبة الباحث، وإنّما فرضتها طبيعة مجتمع الدراسة الذي كانت نسبة الإناث فيه لا تزيد على 5%.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث مصدرين أساسيين لجمع البيانات والمعلومات، هما:

1- المصادر الثانويّة: حيث اعتمد الباحث في الجانب النظريّ للبحث على مصادر البيانات الثانويّة، التي تمثلت في الكتب والمراجع العربيّة والأجنبيّة ذات العلاقة، والدوريّات والمقالات

والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، بالإضافة إلى البحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

2- المصادر الأوليّة: لمعالجة الجوانب التحليليّة لموضوع البحث، لجـأ الباحث إلى جمع البيانات الأوليّة من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، صُمّمت خصيصًا لهذا الغرض، ووُزّعت على عيّنة الدراسة، ومقدارها (207) مبحوثين.

خطوات بناء الاستبانة:

تمّ بناء الاستبانة حول تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ في الأردنّ، بالاعتماد على أهداف الدراسة ومتغيّراتها والرجوع إلى الدراسات السابقة والأخذ بآراء الخبراء في هذا المجال. وقد تكوّنت الاستبانة من ثلاثة مجالات في مجملها ضمّت (46) سؤالاً بصورتها النهائيّة، هي:

القسم الأول: ويشمل بياناتٍ شخصيّةً عن المستجيب، هي: (الجنس، سنوات الخبرة العمليّة، المؤهّل العلميّ).

القسم الثاني: ويشمل (46) فقرة تتساءل عن تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ، ويتكوّن من ثلاثة مجالات، هي:

المجال الأول: إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة، ويتكوّن من (15) فقرة (من 1–15).

المجال الثاني: تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، ويتكوّن من (18) فقرة (من 16–33).

المجال الثالث: الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ، ويتكوّن من (13) فقرة (من 34–46).

وقد تمّ اختيار مقياس ليكرت (Likert) الخماسيّ؛ لأنه يُعدّ من أكثر المقـاييس اسـتخدامًا لسهولة فهمه وتوازن درجاته؛ حيثُ يشير أفراد العيّنة الخاضعين للاختبار إلى مدى مـوافقتهم على كلّ عبارة من المتغيّرات، وقد أُعطيت الأوزان لكلّ استجابة من الاستجابات كما هو وارد في الجدول الآتي.

أوافق بدرجة منخفضة جدًّا	أوافق بدرجة منخفضة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة كبيرة جدًّا
(1) درجة	(2) درجة	(3) درجات	(4) درجات	(5) درجات

وتمّ تدريج مستوى الإجابة عن كلّ فقرة وَفق مقياس ليكرت الخماسيّ، كما تمّ استخدام مقياس الحكم على النتائج الذي قُسّم إلى (عالٍ، متوسطٍ، منخفض) وَفقًا للمعيار الآتي:

$$\frac{\text{القيمة العليا - القيمة الدنيا للبدائل}}{3} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وعليه، يكون مستوى الإجابة كالآتي:

منخفضًا إذا كان: 1+1.33=2.33

متوسطًا إذا كان: 2.34+1.33=3.67

مرتفعًا إذا كان: 3.67 – 5.00

وبذلك، إذا بلغ المتوسط الحسابيّ لاستجابات أفراد العيّنة ما بين (1–2.33)، فإنّ درجة التطوير تكون منخفضة، وإذا بلغ متوسط استجابتهم ما بين (2.34 – 3.67)، فإنّ درجة التطوير متوسطة، وتكون عالية إذا بلغ المتوسط الحسابيّ (3.68) فأكثر.

صدق الاستبانة، وثباتها

أ- صدق الاستبيانة:

يُقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلتها ما وضعت لقياسه. وقد طوّر الباحث استبانة الدراسة بصورتها الأوليّة المُدرجة في الملحق (1)، وتتكوّن من (53) فقرة، وتأكّد من صدقها من خلال ما يأتي: عرض الباحث الاستبانة الأوليّة المُدرجة في الملحق (1)، والمكوّنة من (53) فقرة على مجموعة من المحكّمين تألفت من (10) من أعضاء الهيئة التدريسيّة، المُدرجة أسماؤهم في الملحق (2)، والمتخصّصين في الإدارة التربويّة، وأصول التربية، والمناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، وقد استجاب الباحث لآرائهم فأجرى ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المُقدّمة؛ حيث استبعد عشر فقرات بسبب عدم إجماع 80% من المحكّمين عليها؛ وذلك لتشابه هذه الفقرات معَ فقرات أخرى، أو لعدم صلاحيّتها في هذه الدراسة، كما أضاف ثلاث فقرات بناءً على آراء لجنة التحكيم، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائيّة الموضّحة في الملحق (3).

ب- ثبات الاستبانة (Reliability):

- الاتساق الداخليّ Internal Validity: ويُقصد به مدى اتساق كلّ فقرة من فقرات الاستبانة معَ المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة. وقد تحقّق الباحث من الاتساق الداخلي للاستبانة من

خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، فوجدها تتمتع باتساق مناسب، والجدول (4) يوضّح نتائج معامل مرونباخ ألفا لمجالات الدراسة.

الجدول (2)

كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة

الرقم	المجال	معامل كرونباخ ألفا
1	**إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة**	0.87
2	**تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة.**	0.70
3	**الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ.**	0.85

يتبيّن من النتائج الموضّحة في الجدول (2) أنّ قيمة المعامل كرونباخ ألفا تتراوح بين 0.704 و0.871 لكلّ محور من محاور الاستبانة، وهذا يعني أنّ معامل كرونباخ ألفا جيّد ويفي بأغراض الدراسة.

–ثبات الأداة: ويُقصد به أن تعطي هذه الاستبانة النتيجة نفسها لو تمّت إعادة توزيعها أكثرَ من مرّة تحت الظروف والشروط نفسها، أو بعبارة أخرى أنّ ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها على نحو كبير في ما لو تمّت إعادة توزيعها على أفراد العيّنة مرّات عدّة خلال فترات زمنيّة معيّنة. لذا وزّع الباحث (30) استبانة على عيّنة أوليّة، ثمّ أعاد توزيعها على العيّنة نفسها بعد أسبوعين، وقد تحقّق من ثبات تلك الاستبانة من خلال اختبار معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضّح في الجدول (5).

الجدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون لقياس ثبات الاستبانة

الرقم	معامل ارتباط بيرسون	**المجال**
1	0.68	**إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة**
2	0.66	**تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة.**
3	0.66	**الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ.**

يوضّح الجدول (3) أنّ قيمة معاملات الارتباط المبيّنة دالّة عند مستوى معنويّة alpha=0.05، وهذا يعني أنّ معامل الثبات جيّد ويفي بأغراض الدراسة، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع، وبذلك يكون الباحث قد تأكّد من صدق استبانة الدراسة وثباتها، ممّا يجعله على ثقة تامّة بصحّتها وصلاحيّتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضيّتها.

متغيّرات الدراسة:

تضمّنت الدراسة مجموعة من المتغيّرات، هي كالآتي:

1- المتغيّرات المستقلة الوسيطة: تضمّنت الدراسة ثلاثة متغيّرات مستقلّة، هي:

1- الجنس، وله فئتان: ذكر، وأنثى.

ب- المؤهّل العلميّ، وله فئتان: بكالوريوس، ودراسات عليا.

ت– الخبرة العمليّة، ولها مستويان: أقلّ من 15 سنة، 15 سنة فأكثر.

2–المتغيّرات التابعة:

تضمّنت الدراسة متغيّرًا تابعًا واحدًا، هو:

مستوى تصوّرات أعضاء نقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ.

الأساليب الإحصائيّة المُستخدمة:

واستخدم الباحث الأساليب الإحصائيّة الآتية في معالجة بيانات الدراسة:

1– النسب المئويّة والتكرارات والمتوسط الحسابيّ والانحرافات المعياريّة: يستخدم هــذا على نحو أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغيّر ما، ويفيد الباحث في وصف عيّنـــــة الدراسة.

2_ اختبار ألفا كرونباخ (cronbach's alpha) ومعاملات ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

3_ اختبار (T-test) من أجل مقارنة المتوسطات لمتغيّرات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

وبعد تطبيق أداة الدراسة، جُمعت استجابات أفراد العيّنة، وحُوّلت إلى درجات، وتم حساب والمتوسطات الحسابيّة واختبار الانحدار لإيجاد تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ في الأردنّ، وذلك عند مستوى الدَّلالة ($\alpha = 0.05$).

أولاً: نتائج السؤال الأوّل: ما تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن؟

تمّ حساب المتوسط الحسابيّ لإجابات أفراد عيّنة الدراسة على جميع مجالات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمجالات الدراسة

	المجال	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميّة النسبيّة
1	إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة	2.37	1.02	متوسط
2	تدريب المعلّمين أثناء الخدمة	2.27	1.08	ضعيف
3	الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ	2.02	0.92	ضعيف
	الدرجة الكليّة لمجالات الدراسة	2.22	1.01	ضعيف

يتّضح من الجدول السابق أنّ المتوسطة الحسابيّ لجميع مجالات الدراسة بلغ (2.22)، وهذه درجة ضعيفة، ممّا يعني أنّ تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ كانت ضعيفة. حيث حاز مجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة أعلى متوسط حسابيّ (2.37)، تلاه مجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة الذي حصل على متوسط حسابيّ (2.27)، وجاء بعدهما مجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابيّ (2.02).

أولاً مناقشة النتائج المتعلقة بمجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة

تمّ فيه حساب المتوسط الحسابيّ لإجابات أفراد عيّنة الدراسة اعتمادًا على قيمة كلّ فقرة من الفقرات، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأهميّة النسبيّة لمجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة

رَقْم الفقرة	نصّ الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميّة النسبيّة
12	تغطي برامج تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة الجانب **النظريّ** لمهنة التعليم	4.10	1.26	مرتفع

7	يتمّ تأهيل المعلّمين معرفيًّا في مجال تخصّصهم في أثناء دراستهم الجامعيّة	3.85	1.07	مرتفع
6	يتمّ تأهيل المعلّمين في أثناء الدراسة الجامعيّة وَفق مناهجَ دراسيّة مناسبة	2.84	1.21	متوسط
4	يتمّ إعداد المعلّمين في كليّات التربية إعدادًا شاملاً لجميع جوانب المهنة	2.59	1.00	متوسط
1	يتمّ تأهيل المعلّمين في كليّات التربية قبل الالتحاق بالخدمة	2.46	.98	متوسط
11	يتمّ تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة ليتمكّنوا من استخدام الوسائل التعليميّة	2.45	1.21	متوسط
9	يتمّ تأهيل المعلّمين اجتماعيًّا ليتمكّنوا من التواصل الفعّال معَ طلبتهم	2.44	1.16	متوسط
10	يتمّ تأهيل المعلّمين اجتماعيًّا ليتمكّنوا من التواصل الفعال معَ المجتمع المحليّ	2.29	1.17	ضعيف
8	يتمّ تأهيل المعلّمين قبل التحاقهم بالمهنة ثقافيًّا بما يؤهّلهم لفهم طبيعة الحياة المعاصرة	2.22	1.19	ضعيف
5	تعقد وَزارة التربية والتعليم برامجَ تدريبيّةً لتأهيل جميع المعلّمين قبل التحاقهم بالخدمة	2.14	1.03	ضعيف
2	يتمّ تدريس المعلّمين الذين لا يلتحقون بكليّات التربية مساقاتٍ تربويّةً في أثناء دراستهم الجامعيّة	1.96	1.00	ضعيف
15	يتمّ التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووَزارة التربية والتعليم في **تنفيذ** برامج إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة	1.84	.88	ضعيف

13	تغطي برامج تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة الجانب **العمليّ** لمهنة التعليم	1.66	.98	ضعيف
14	يتمّ التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووَزارة التربية والتعليم في **تخطيط** برامج تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة	1.38	.57	ضعيف
3	يتمّ اختيار الطلبة الذين سيصبحون معلّمين بكليّات التربية ضمن شروط مُحدّدة	1.32	.61	ضعيف
الدرجة الكليّة لمجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة		2.37	1.02	متوسط

يتّضح من الجدول السابق أنّ درجة الموافقة على مجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة كانت متوسطة بدَلالة المتوسط الحسابيّ (2.37).

وكانت أعلى الفقرات موافقةً هي الثانية عشرة، التي تنصّ على "تغطي برامج تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة الجانب **النظريّ** لمهنة التعليم"، وبلغ متوسطها الحسابيّ (4.10) وهي درجة مرتفعة، أمّا أقلّ الفقرات موافقةً فكانت الفقرة الثالثة، التي تنصّ على "يتم اختيار الطلبة الذين سيصبحون معلّمين في كليّات التربية ضمن شروط مُحدّدة؛ حيث بلغ متوسطها الحسابيّ (1.33)، وهذه درجة ضعيفة.

ثانيًا: مجال تدريب المعلّمين أثناء الخدمة

تمّ حساب المتوسط الحسابيّ لإجابات أفراد عيّنة الدراسة اعتمادًا على قيمة كلّ فقرة من الفقرات، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأهميّة النسبية لمجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة

رَقْم الفقرة	نصّ الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميّة النسبيّة
28	تؤهّل وزارة التربية والتعليم المعلّمين لاستخدام الحاسوب في التعليم	3.86	1.14	مرتفع
30	تعقد وزارة التربية والتعليم برامجَ التدريب في أثناء الخدمة بناءً على اختيار المعلّم	2.86	2.09	متوسط
16	تصمّم وزارة التربية والتعليم برامجَ لتأهيل المعلّمين في أثناء الخدمة	2.73	1.04	متوسط
29	تعقد وزارة التربية والتعليم الدوراتِ التدريبيّةَ على نحو دوريّ، وللمعلّمين كافّة	2.47	.97	متوسط
17	تقدّم وزارة التربية والتعليم التوجيه والإرشاد المناسبين للمعلّمين الجُدد؛ لمساعدتهم على التكيف معَ الجانب العمليّ للحياة المدرسيّة	2.45	1.12	متوسط
21	تطلع وزارة التربية والتعليم المعلّمين على سياسة التعليم في الأردنّ وأهدافه	2.27	1.06	ضعيف
19	تعقد وزارة التربية والتعليم دوراتٍ تدريبيّةً لتزويد المعلّمين بما هو جديد معرفيًّا كلّ في ميدان تخصّصه	2.26	1.34	ضعيف

ضعيف	.82	2.25	تقوم وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلّمين اثناء الخدمة وفق اهداف محددة	20
ضعيف	.97	2.10	تتّسم برامجُ التدريب التي تطرحها وزارة التربية والتعليم بالكفاءة	31
ضعيف	1.09	2.08	تشمل الدوراتُ التدريبيّة التي تقدّمها وزارة التربية والتعليم للمعلّمين كيفيّة التعاون معَ المجتمع المحليّ	32
ضعيف	.95	2.05	تطلع وزارة التربية والتعليم المعلّمين على كلّ ما هو جديد ومُستحدث في محتوى المناهج	23
ضعيف	.98	2.04	تؤهّل وزارة التربية والتعليم المعلّمين الجُدد في مجال الإدارة الصفيّة	18
ضعيف	.89	2.03	تعمل وزارة التربية والتعليم على رفع الكفاءة الفنيّة والمهارات التدريسيّة للمعلّمين	27
ضعيف	.97	2.01	تطلع وزارة التربية والتعليم المعلّمين على كلّ ما هو جديد ومُستحدث في طرق التدريس	24
ضعيف	1.02	1.94	تتضمّن الدوراتُ التدريبيّة التي تقدّمها وزارة التربية والتعليم للمعلّمين تحفيزَهم على المشاركة في الأنشطة المدرسيّة	33
ضعيف	.85	1.95	تدرّب وزارة التربية والتعليم المعلّمين على أنواع الاختبارات وطرق القياس والتقويم	25
ضعيف	1.03	1.84	تشمل برامج التدريب التي تنظمها وزارة التربية والتعليم للمعلّمين في أثناء الخدمة تعريفَ المعلّم بحقوقه وواجباته	22

ضعيف	1.07	1.69	تعمل وزارة التربية والتعليم عل تقويم المعلّمين على نحو موضوعيّ؛ لتحديد حاجاتهم التدريبيّة	26
ضعيف	1.08	2.27	الدرجة الكليّة لمجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة	

يتّضح من الجدول السابق أنّ نسبة الموافقة على مجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة كانت ضعيفة بدلالة المتوسط الحسابيّ (2.27). وكانت أعلى الفقرات موافقةً هي الفقرة الثامنة والعشرون التي تنصّ "تؤهّل وزارة التربية والتعليم المعلّمين على استخدام الحاسوب في التعليم"؛ حيث بلغ متوسطها الحسابيّ (3.86) وهي درجة مرتفعة، أمّا أقلّ الفقرات موافقةً فكانت الفقرة السادسة والعشرين التي تنصّ على "تعمل وزارة التربية والتعليم على تقويم المعلّمين على نحو موضوعيّ لتحديد حاجاتهم التدريبيّة"؛ حيث بلغ متوسطها الحسابيّ (1.69)، وهي درجة ضعيفة.

ثالثًا: مجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ

تمّ حساب المتوسط الحسابيّ لإجابات أفراد عيّنة الدراسة اعتمادًا على قيمة كلّ فقرة من الفقرات، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأهميّة النسبيّة لمجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ

رَقْم الفقرة	نصّ الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميّة النسبيّة
35	تُراعي وزارة التربية والتعليم أماكن سكن المعلّمين عند تحديد مراكز عملهم	4.06	1.26	مرتفع
43	تُراعي وزارة التربية والتعليم أماكن سكن المعلّمين عند عقد الدورات التدريبيّة	2.97	1.05	متوسط
42	تُراعي وزارة التربية والتعليم أوقات المعلّمين عند عقد الدورات التدريبيّة	2.36	1.07	متوسط
39	توفّر وزارة التربية والتعليم بيئة آمنة للمعلّمين في مدارسهم	2.25	.73	ضعيف
38	تجهّز وزارة التربية والتعليم المدارسَ بالحاجات اللازمة للمعلّم والطالب	2.17	.84	ضعيف
41	تربط وزارة التربية والتعليم الالتحاق بالدورات التدريبيّة بحوافز تقدّم إلى المعلّمين	1.93	.63	ضعيف
45	تخصّص وزارة التربية والتعليم مِنحًا دراسيّة للمعلّمين المتميّزين للالتحاق ببرامج الدراسات العُليا	1.86	.98	ضعيف

44	تشجّع وزارة التربية والتعليم معلّميها على الالتحاق ببرامج الدراسات العُليا	1.57	1.00	ضعيف
40	تقدّم وزارة التربية والتعليم إلى المعلّمين دخلاً يتناسب معَ عطائهم، ويحقق لهم الحياة الكريمة	1.52	.99	ضعيف
34	تعقد وزارة التربية والتعليم برامجَ خاصّة لتوضيح أهميّة مهنة التعليم	1.46	.78	ضعيف
36	تقوم وزارة التربية والتعليم بإشراك المعلّمين في عملية تطوير المناهج	1.42	1.01	ضعيف
37	تُشرك وزارة التربية والتعليم المعلّمين في صناعة القرارات التربويّة	1.40	.75	ضعيف
46	تكرم وزارة التربية والتعليم على نحو دوريّ المعلّمين الذين أنهوا الخدمة	1.33	.93	ضعيف
الدرجة الكليّة لمجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ		2.02	0.92	ضعيف

يتّضح من الجدول السابق أنّ نسبة الموافقة على مجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ كانت ضعيفة بدلالة المتوسط الحسابيّ (2.02). وكانت أعلى الفقرات موافقةً هي الخامسة والثلاثون التي تنصّ على "تُراعي وزارة التربية والتعليم أماكن سكن المعلّمين عند تحديد مراكز عملهم"؛ حيث بلغ متوسطها الحسابيّ (4.06)، وهي درجة مرتفعة، أمّا أقلّ الفقرات موافقةً فكانت الفقرة السادسة والأربعين، التي تنصّ على "تكرّم وزارة

التربية والتعليم على نحو دوريّ المعلّمين الذين أنهوا الخدمة"؛ حيث بلغ متوسطها الحسابيّ (1.34)، وهي درجة ضعيفة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني: هل تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ باختلاف (الجنس، الخبرة العمليّة، المؤهّل العلميّ)؟

وتتفرّع عنه الأسئلة الآتية:

1- هل تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ باختلاف متغيّر الجنس؟

تمّ تطبيق اختبار T-Test لدراسة تأثير متغير الجنس، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول (8)

T-test لدراسة تأثير متغيّر الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	F	مستوى الدّلالة
إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة	ذكر	197	2.31	.59	6.00	.10
	أنثى	10	2.64	.81		

تدريب المعلمين أثناء الخدمة	ذكر	197	2.26	.67	7.62	.29
	أنثى	10	2.49	.39		
الحوافز المادية والمعنوية المقدمة إلى المعلمين لتطوير أدائهم المهني	ذكر	197	2.04	.56	1.93	.21
	أنثى	10	1.82	.32		
الدرجة الكليّة	ذكر	197	2.20	.45	.14	.43
	أنثى	10	2.32	.39		

يلحظ أنّ مستوى الدّلالة على جميع متغيّرات الدراسة كان أكبرَ من (0.05)، ومن ثَمّ لا تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن باختلاف متغيّر الجنس.

2- هل تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن باختلاف متغيّر الخبرة العمليّة؟

تمّ تطبيق اختبار T-Test على علامات بنود الاستبانة لفئات متغيّر الخبرة العمليّة، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول (9)

T-test لدراسة تأثير متغيّر الخبرة العمليّة

المجال	الخبرة العمليّة	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	F	مستوى الدَّلالة
إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة	أقل من 15 سنة	84	2.13	.60	.94	.01
	15 سنة فأكثر	123	2.48	.58		
تدريب المعلمين أثناء الخدمة	أقل من 15 سنة	84	2.19	.68	2.34	.15
	15 سنة فأكثر	123	2.33	.64		
الحوافز المادية والمعنوية المقدمة إلى المعلمين لتطوير أدائهم المهني	أقل من 15 سنة	84	1.95	.57	.62	.08
	15 سنة فأكثر	123	2.09	.53		

يُلحظ أنّ مستوى الدَّلالة على المجالين: الثاني والثالث كان أكبرَ من (0.05)، ومن ثَمّ لا تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ في ما يتعلق بمجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، ومجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ باختلاف متغيّر الخبرة العمليّة،. بينما كان هناك اختلاف في تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ في ما يتعلّق بمجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 15 عامًا.

3- هل تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعـــة التطـــوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ باختلاف متغيّر الدرجة العلميّة؟

تمّ تطبيق اختبار T-Test على علامات بنود الاستبانة لفئات متغيّر الدرجة العلميّة، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول (10)

T-test لدراسة تأثير متغيّر الدرجة العلميّة

المجال	**الدرجة العلميّة**	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	F	مستوى الدَّلالة
إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة	بكالوريوس	86	2.30	.73	26.76	.54
	دراسات عُليا	121	2.35	.50		
تدريب المعلمين أثناء الخدمة	بكالوريوس	86	2.14	.56	9.38	.02
	دراسات عُليا	121	2.36	.71		
الحوافز المادية والمعنوية المقدمة إلى المعلمين لتطوير أدائهم المهني	بكالوريوس	86	1.78	.41	4.48	.00
	دراسات عُليا	121	2.20	.57		

يُلحظ أنّ مستوى الدَّلالة على المجال الأول كان أكبرَ من (0.05)، ومن ثَمّ لا تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ في ما يتعلّق بمجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة باختلاف الدرجة العلميّة، كما يلحظ أنّ مستوى الدَّلالة على المجالين: الثاني والثالث كان أقلّ من (0.05)؛ لذا تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير

التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ في ما يتعلّق بمجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، ومجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ باختلاف متغيّر الدرجة العلميّة. وقد كانت الفروق لصالح أصحاب الدراسات العُليا.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولا: مناقشة نتائج الدراسة:

ا- مناقشة النتائج التي تتعلّق بالسؤال الأول، الذي ينصّ على: ما تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن؟

أظهرت نتائج الدراسة، بعد حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة العامة لفقرات المجالات أنّ التطوير التربويّ في الأردنّ كان ضعيفا في المجالات التي تمّت دراستها في هذه الدراسة، ولم يكن على النحو المطلوب، وذلك بحسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويرجع ذلك إلى تقصير في إنجاز ما هو مطلوب من تطوير تربوي؛ حيث إنه ليس كل المعلمين درسوا في كليات التربية، بذلك فإن ليس كل المعلمين يمتلكون الإعداد الجيد قبل الالتحاق بالخدمة، وذلك لأن كثيراً من المعلمين درسوا في كليات غير كليات التربية كمعلمي التخصصات العلمية مثلا، وكذلك لا يتم تدريبهم بشكل جيد في أثناء الخدمة، حيث قلة الدورات التدريبية والامكانات اللازمة للتدريب، كما أن الحوافز المقدمة لهم ما زالت قليلة رغم كل الجهود المبذولة لرفع مكانة المعلم؛ ويعود ذلك إلى الوضع الاقتصادي الصعب الذي تعاني منه المملكة بشكل عام ووزارة التربية والتعليم بشكل خاص. لذا ينبغي دراسة أهداف التطوير وعناصره ومعوّقاته والطرق الكفيلة بإحداث التطوير المنشود، كما يجب إشراك القطاع الخاص والمجتمع المحلي لدعم برامج التطوير التربوي ماديا ومعنويا. وتتفق نتائج هذه الدراسة معَ

نتائج دراسة طيفور (1994) التي كانت نتائجها دون المتوسط، ودراسة حسن (2001) التي دلّت على ضعف برامج التدريب، ومخالفة لدراسة أبي عبّاس (1990) التي كانت نتائجها متوسطة.

- **مناقشة النتائج المتعلّقة بالمجال الأول: مجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة**

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة العامة لفقرات مجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة أنها كانت متوسطة، وذلك بحسب وُجهة نظر أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين، ويفسر الباحث هذه النتائج بأن ليس كل المعلمين التحقوا بكليات التربية، حيث إن نسبة منهم لا تلتحق بكليات التربية مثل معلمي المواد العلمية ولا يتم تدريسهم على أية مساقات تربوية.

ومن أهمّ نتائج هذا المجال ما يأتي:

1- يرى أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين أنّ برامج تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة تغطي الجانب النظريّ لمهنة التعليم بدرجة مرتفعة، ويفسّر الباحث هذه النتيجة بأنّ البرامج تركّز على الجانب النظريّ على نحو أكثرَ من الجانب العمليّ لضعف الإمكانات اللازمة لتنفيذها عمليا.

2- يعتقد أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين أنه يتمّ تأهيل المعلّمين معرفيًّا في مجال تخصّصهم في أثناء دراستهم الجامعيّة، وهذا يؤكّد دور المناهج الدراسيّة في تأهيل المعلّمين في الجانب المعرفيّ.

3- بيّنت نتائج الدراسة أنّ درجة رضا أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين عن تأهيل المعلّمين في أثناء الدراسة الجامعيّة وَفق مناهجَ دراسيّة مناسبة كانت متوسطة، وذلك لأن هذه المناهج لا تشمل جميع جوانب العملية التربوية.

4- أوضحت النتائج أنّ درجة إعداد المعلّمين في كليّات التربية على نحو شامل لجميع جوانب المهنة متوسطة، وربّما يعود السبب إلى أنّ برامج الإعداد لا تهتمّ بجميع جوانب المهنة، وتركّز فقط على الجانب التعليميّ.

5- بيّنت النتائج أنّ تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة ليتمكّنوا من استخدام الوسائل التعليميّة لا يتمّ بالمستوى المطلوب من وُجهة نظر أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين،وقد يكون السبب في ذلك نقص الإمكانات اللازمة لتدريب الطلبة.

6- أوضحت النتائج أنه لا يتمّ تأهيل المعلّمين اجتماعًا ليتمكّنوا من التواصل الفعال معَ طلبتهم، أو ليتمكّنوا من التواصل الفعال معَ المجتمع المحليّ، وهذا يؤكّد أنّ التأهيل الاجتماعيّ للمعلّمين ليس على المستوى المطلوب في برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، وقد يكون ذلك بسبب قلة النشاطات اللامنهجية.

7- أشارت النتائج إلى أنّ التأهيل قبل الخدمة لا يركّز على إعداد المعلّمين ثقافيًا بما يؤهّلهم لفهم طبيعة الحياة المعاصرة، وهذا بسبب التركيز على المحتوى العلميّ في المناهج دون التطرّق إلى الأنشطة اللامنهجيّة والثقافيّة التي تعزّز لدى المعلّمين مهارات التعامل معَ الحياة على نحو عامّ.

8- اتّضح من النتائج أنه لا يتمّ تدريس المعلّمين الذين لا يلتحقون بكليّات التربية مساقاتٍ تربويّةً في أثناء دراستهم الجامعيّة، وهذا يعود إلى أنّ الكليّات الأخرى غير التربويّة تهتمّ بالجانب التخصّصيّ أكثر من الجانب التربويّ.

9- لا يوجد تنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في تخطيط برامج إعداد المعلّمين وتنفيذها قبل الالتحاق بالخدمة، الأمر الذي يؤدّي إلى وجود فجوة بين مستوى خريجي الجامعات من المعلّمين والحاجات الحقيقيّة لمهنة التعليم. من ثَمّ فإنّ غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في تخطيط برامج تأهيل المعلّمين وتنفيذها قبل الالتحاق بالخدمة يؤدّي إلى ضعف هذه البرامج وضعف خريجيها، ويفسر الباحث ذلك بوجود عدد كبير من الجامعات التي لا يتم التنسيق معها في تنفيذ برامج إعداد المعلمين.

10- لا توجد شروط مُحدّدة للطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بكليّات التربية؛ لأنّ أساس الاختيار في الأردنّ يتمّ على أساس علامات الطالب في مرحلة التوجيهي، وليس على أساس توافر مجموعة من السّمات فيه.

- **مناقشة النتائج المتعلّقة بالمجال الثاني: تدريب المعلّمين أثناء الخدمة**

أظهرت نتائج الدراسة، بعد حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة العامة لفقرات مجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة أنها كانت ضعيفة، ويفسر الباحث هذه النتائج بأن الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم لا تعتمد على الحاجات الفعلية للمعلمين ولا تتم على أساس تقييم المعلمين وتحديد حاجاتهم ثم تحديد الدورات التدريبية المناسبة. وفي ما يأتي أهمّ نتائجها:

1- من النتائج الإيجابيّة تبيّن أنّ وزارة التربية والتعليم تؤهّل المعلّمين لاستخدام الحاسوب في التعليم، وذلك في أثناء الخدمة، حيث تعقد وزارة التربية والتعليم دورات لتعليم قيادة الحاسوب، كما وضعت حوافز مادية متمثلة في علاوة في الدخل الشهري لكل من يحصل عل شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب.

2- أوضحت النتائج أنّ المعلّمين لا يتلقون دوراتٍ تدريبيّةً على نحو دوريّ من الوزارة، وأنها لا تقدّم إلى المعلّمين الجُدد التوجيه والإرشاد المناسبين لمساعدتهم على التكيّف معَ الجانب العمليّ للحياة المدرسيّة، وإنّما يقتصر الأمر على الجانب النظريّ، ويفسر الباحث ذلك بأن الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم هي دورات نظرية في معظمه ولمجموعة كبيرة من المعلمين.

3- أوضحت نتائج الدراسة أنّ برامج التأهيل لا تركّز على المُستجدّات في الحقل المعرفيّ، ولا تزوّد المعلّمين بكلّ ما هو جديد، ويكون اعتماد المعلّم لتطوير مهاراته على نفسه فقط، وذلك لأن المناهج تتغير باستمرار دون عقد ندوات خاصة لتوضيح هذه التغيرات.

4- لا تشتمل الدورات التدريبيّة التي تقدّمها وزارة التربية والتعليم للمعلّمين على كيفيّة التعاون معَ المجتمع المحلي، ومن ثَمّ تظلّ الفجوة قائمة بين المعلّمين ومجتمعهم المحليّ، وذلك بسبب قلة النشاطات اللامنهجية وعدم إشراك المجتمع المحلي في تطوير العملية التربوية.

5- لا تركّز وزارة التربية والتعليم على تأهيل المعلّمين الجُدد في مجال الإدارة الصفيّة، ولا تؤدّي برامج التأهيل التي تقدّمها إلى رفع الكفاءة الفنيّة والمهارات التدريسيّة للمعلّمين، ولا تطلعهم على كلّ ما هو جديد ومُستحدث في طرق التدريس، ويفسر ذلك بقلة الدورات التدريبية.

6- إنّ برامج التأهيل التي تقدّمها الوزارة لا تؤدّي إلى تدريب المعلّمين على أنواع الاختبارات وطرق القياس والتقويم على النحو الملائم، ويفسر ذلك بقلة الدورات التدريبية.

7- لا يتعرّف المعلّمون حقوقَهم وواجباتِهم من خلال برامج التأهيل المُقدّمة من الوزارة؛ لذا يقع هؤلاء المعلّمون في كثير من الأحيان ضحيّة الجهل في حقوقهم وواجباتهم في العمل.

8- لا يتم تقييم المعلّمين بشكل موضوعي لتحديد احتياجاتهم التدريبية، وبالتالي فإن البرامج التدريبية الموجودة مصممة مسبقاً وقد تتفق أو تختلف مع الاحتياجات الحقيقة للمعلّمين، ويفسر الباحث ذلك بعدم وجود تقييم حقيقي وموضوعي للمعلمين لصعوبة تنفيذ ذلك حيث يحتاج التقييم إلى عدة زيارات للمعلم الواحد في العام الدراسي ومن قبل عدة مقيمين لتحري الموضوعية وهذا ما يصعب تحقيقه.

- **مناقشة النتائج المتعلّقة بالمجال الثالث: الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين**

أظهرت نتائج الدراسة، بعد حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة العامة لفقرات مجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ، أنها كانت ضعيفة، ويفسر الباحث هذه النتائج بقلة الموارد المالية لوزارة التربية والتعليم حيث إن الحوافز والمنح الدراسية وتكريم المعلمين وغيرها تحتاج إلى نفقات عالية. وفي ما يأتي أهمّ نتائجها:

1- من النقاط الإيجابيّة أنّ الوزارة تراعي أماكن سكن المعلّمين عند تحديد مراكز عملهم، وأنها إلى حدّ ما تراعي أماكن سكنهم عند عقد الدورات التدريبيّة، ولكنها لا تُراعي أوقاتهم عند عقد الدورات التدريبيّة، ويفسر الباحث ذلك بصعوبة مراعاة أوقات الدورات التدريبية بحيث لا تؤثر على وقت التدريس أو وقت إجازة المعلم.

2- تعاني معظم مدارس وزارة التربية والتعليم نقصًا في الحاجات اللازمة للمعلّم والطالب، الكفيلة بضمان سير العمليّة التعليمية وَفق ما هو مُخطط لها، وذلك لنقص الإمكانات المادية.

3- إنّ الوزارة لا تربط الالتحاق بالدورات التدريبيّة بحوافز تقدم إلى المعلمين، كما أنها لا تقدّم مِنَحًا دراسيّة للمعلّمين المتميّزين للالتحاق ببرامج الدراسات العُليا، ولا تشجّعهم على الالتحاق ببرامج الدراسات العُليا أصلاً، لأن ذلك يحتاج إلى نفقات عالية.

4- إنّ دخل المعلّمين لا يتناسب معَ عطائهم ولا يحقق لهم الحياة الكريمة، وهذا يعود إلى الأوضاع الاقتصاديّة الصعبة التي تمرّ بها المملكة على نحو عامّ وقطاع التعليم على وجه الخصوص.

5- لا يتمّ إشراك المعلّمين في عمليّة تطوير المناهج ولا في صناعة القرارات التربويّة؛ نظرًا إلى المركزية التي تتّصف بها وزارة التربية والتعليم في الأردنّ.

ب- مناقشة النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينصّ على: هل تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن باختلاف (الجنس، الخبرة العمليّة، المؤهّل العلميّ)؟

تمّ إيجاد المتوسطات الحسابيّ والانحرافات المعياريّة والقيمة التائيّة لإجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لكلّ متغيّر حَسَبَ الآتي:

- **مناقشة النتائج التي تتعلّق بمتغيّر الجنس من أفراد العينة**

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردن باختلاف متغيّر الجنس،

وفي جميع مجالات الدراسة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ إعداد المعلّمين وتدريبهم قبل الالتحاق بالخدمة أو في أثنائها مُوحّد للذكور والإناث، وكذلك الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة مُوحّدة بين الذكور والإناث.

- **مناقشة النتائج التي تتعلّق بمتغيّر الخبرة العمليّة:**

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ في ما يتعلّق بمجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، ومجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ باختلاف متغيّر الخبرة العمليّة. ويفسر الباحث ذلك بأن الدورات التدريبية لم تتغير عن السابق. بينما كان هناك اختلاف في تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ في الأردن في ما يتعلّق بمجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 15 عامًا. ويفسر الباحث ذلك بأن المعلمين ذوي الخبرة الاكبر قد يكونون تلقوا إعداداً افضل قبل الالتحاق بالخدمة.

- **مناقشة النتائج التي تتعلّق بمتغيّر المؤهّل العلميّ:**

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ الخاصّ بإعداد المعلّمين في الأردنّ في ما يتعلق بمجال إعداد المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة باختلاف الدرجة العلميّة، ولكن تختلف تصوّرات أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربويّ في الأردنّ في ما يتعلّق بمجال تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، ومجال الحوافز الماديّة والمعنويّة المُقدّمة إلى

المعلّمين لتطوير أدائهم المهنيّ باختلاف متغيّر الدرجة العلميّة، وكانت الفروق لصالح أصحاب الدراسات العُليا. ويفسر الباحث ذلك بأن المعلمين ذوي الدراسات العليا هم افضل أداءاً وتدريبا من غيرهم، وكذلك قد حصلوا على ترقيات وحوافز أفضل فكانت إجاباتهم أكثر إيجابية من غيرهم.

ثانيًا: التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، يوصي الباحث بما يأتي:

1.ضرورة أن تغطي برامج تأهيل المعلّمين قبل الالتحاق بالخدمة الجانب العملي، وأن تهتمّ بجميع جوانب المهنة، وألا تركّز فقط على الجانب النظريّ التعليميّ،وأن يتمّ قبول الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بكليّات التربية ضمن شروط خاصّة، ويقترح الباحث عقد مقابلات شخصيّة لتعرّف بعض السمات الشخصيّة الواجب توافرها في المعلّم قبل قبوله في كليّات التربية.

2. ضرورة أن يتمّ تحديث برامج التأهيل المُقدّمة إلى المعلّمين على نحو دوريّ، سواء قبل الخدمة كانت أم في أثنائها، معَ ضرورة التركيز على المُستجدات في الحقل المعرفيّ، وأن تكون هذه البرامج ديناميكيّة وَفق المتغيّرات في الحقل التربويّ.

3. ضرورة أن تُراعي وزارة التربية والتعليم أوقات المعلّمين عند عقد الدورات التدريبيّة، وأن تربط عمليّة الالتحاق بالدورات التدريبيّة بحوافز تقدّم إلى المعلّمين، كأن تقدّم مِنَحًا دراسيّة إلى المعلّمين المتميّزين للالتحاق ببرامج الدراسات العُليا، وأن تشجّع المعلّمين الآخرين على الالتحاق بهذه البرامج.

4. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع؛ نظرًا إلى قلّة الدراسات العربيّة والأردنيّة في هذا المجال.

المصادر والمراجع

أ- المصادر والمراجع العربيّة:

الإبراهيم، عبد الرحمن, والمسند،شيخة, وقمبز،محمود(2000)، **الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، قطر.

أبو دقة، سناء، وعرفة، لبيب (2007)، "**الاعتماد العام وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية**"، **ورقة مقدمة لورشة العمل تحمل عنوان: العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين**، الجامعة الإسلامية بغزة، جامعة القدس.

أبو شنب، نداء (1994)، **اتجاهات معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسيّة في مديريّة عمّان الكبرى الثانية نحو التطوير التربويّ أثناء الخدمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردنّ.

أبو عبّاس، أمل (1990)، **تصوّرات مديري ومديرات المدارس الثانويّة نحو التطوير التربويّ في الأردنّ**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردنّ.

بطاح، أحمد، وفريجات، غالب، بله، فكتور (1992)، **التربية والتعليم في الأردنّ: واقع ومؤشرات**، عمّان: المركز الوطنيّ للبحث والتطوير التربويّ.

البهواشي، السيّد عبد العزيز (2000)، **نظم إعداد المعلّم وتنميته مهنيًا**، القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة.

جرادات، عزت (1992)، **فلسفة التطوير التربويّ في الأردنّ واتجاهاتها**، رسالة **المعلّم، المجلّد 33**.

الحسن، إياد (2001)، **أثر التغيّرات الديمغرافيّة وسياسة التطوير التربويّ في سوق العمل الأردنيّ**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنيّة، عمّان: الأردنّ.

حسن، محمد (2001). **إعداد المعلّمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة. المركز الوطنيّ لتنمية الموارد البشريّة، سلسلة منشورات المركز رقم 88**، عمّان، الأردنّ.

الخطيب، أحمد (2001)، **التطوير التربويّ: تجارب دوليّة وعربيّة**، إربد – الأردنّ: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

سعد، محمود، (2000)، **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1.

السنبل، عبد العزيز، (2004)، **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

الصائغ، محمد بن حسن (2009)،**المعلم: كيف يتم إعداده؟**،

http://www.bab.com/articles/full-article.cfm?id=1380

صليبا، موريس (1985)، **الإعلام وسياسة التجديد التربويّ، سلسلة دراسات ووثائق التعليم والتنمية في الوطن العربيّ: مكتب اليونسكو الإقليميّ للتربية في الدول العربيّة، العدد 8.**

الطراونة، اخليف (2003)، **التطوير التربويّ**، عمّان: دار الشروق.

فرج، عبداللطيف بن حسين (2005)، **نظم التربية والتعليم في العالم**، عمّان: دار المسيرة.

فرج، عبد اللطيف بن حسن (2007)، **نظم التعليم في الوطن العربيّ: ما قبل وبعد عولمة التعليم**، عمّان: دار الحامد.

القسوس، ابتسام متري (2004)، **خصائص التغيير التربويّ في مجالي الإدارة والإشراف التربويّ في الأردنّ في الفترة ما بين (1987-2002) ومدى إدراك القيادات الإدارية لها/ بناء أنموذج للتطوير**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمّان العربيّة: الأردنّ.

الكرمي، جمال عبد المنعم (2009)، **توجّهات حديثة في إعداد معلّم المستقبل.** الإسكندريّة: مؤسّسة حورس الدوليّة للنشر والتوزيع.

كنعان، أحمد علي(2007) ، **رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة " كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي "** ،بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات ، دبي.

عبد السميع، محمّد (1995)، **دراسات عن التعليم في اليابان**، الرياض: مكتب الخريجي.

عبيدات، سهيل أحمد (2007)، **إعداد المعلّمين وتنميتهم**، عمّان: جدارا للكتاب العالميّ.

عبيدات، محمّد فهمي (1998)، **تصوّرات معلّمي المدارس الثانويّة لبرنامج التطوير التربويّ في مديريّات تربية إربد**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردنّ.

عويدات، عبدالله (2003)، **إعداد الشباب لمواجهة تحدّيات القرن الحادي والعشرين**، عمّان: المجلس الأعلى للشباب.

الغنميين، زياد محمّد أنجاد (2004). **درجة فاعليّة المشرف التربويّ في تحسين الأداء التعليميّ لمعلّمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في محافظات الجنوب في الأردنّ كما يدركها المعلّمون أنفسهم** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمّان العربيّة، عمّان.

المجالي، سامي مشهور (2002)، **التربية والتعليم في الأردنّ في المرحلتين ما قبل التطوير التربويّ (1952–1987) وما بعده (1988–2002)**، عمّان: الأردنّ.

محمّد، مصطفى عبد السميع، وحوالة، سهير محمّد (2005)، **إعداد المعلّم وتنميته وتدريبه**، عمّان: دار الفكر.

مرسي، أحمد (1992)، **التربية والتحدّي: التجربة اليابانيّة**، القاهرة: عالم الكتب.

مسّاد، محمود، والريحاني، سليمان، وعويدات، عبدالله، والنجار، هيفاء، والشيخ، عمر، وجروان، فتحي، ونصير، يوسف، وأبو السميد، حياة، والفرا، سامية، وحشيشو، نوال، والمومني، غازي، وأبو الشيخ، مصطفى، الهناندة، علي، وجرادات، طلال (1999)، **المدرسة الأردنيّة وتحدّيات القرن الحادي والعشرين**، عمّان: مؤسسة عبد الحميد شومان.

النوري، عبد الغني (1987)، **اتّجاهات حديثة في التخطيط التربويّ في البلاد العربيّة**، الدوحة: دار الثقافة.

وزارة التربية والتعليم (1988)، **السياسة التربويّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، رسالة المعلّم، مجلّد 33، العدد 1**. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2011)، **قانون نقابة المعلّمين الأردنيين لعام 2011**، عمّان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (1988)، **المؤتمر الوطنيّ الأول للتطوير التربويّ، رسالة المعلّم، مجلّد 29، بديل العددين 3،4**. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2002) **نحو رؤية مستقبليّة للنظام التربويّ في الأردن**. منتدى التعليم في أردنّ المستقبل. عمّان.

ويح، محمّد عبد الرزاق (2003)، **منظومة تكوين المعلّم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، عمّان: دار الفكر.

ب- المصادر والمراجع الأجنبيّة:

Bamburg J.D. (1990). **Implementing change in a Rural School Distract: A case study, 1989, Dissertation Abstracts International, 50,3114-A.**

Duggan, Mathew Dennis.(1995). **"Streaming and Reform in Ontarios Secondary School: A Historical Perspective**. **DAI, 34105**, October 1996, p.1749.

Fullan, M.(1982). **The meaning of educational change**. Newyork, Ny: Teachers college press, Ontario Institute for studies in education.

Joseph, Fr. Jose k, (2004)."The Relationship Among Working Conditions, Job Satisfaction and Teachers Performance in Private Schools". **Kottayam Cooperative Agency Journal of Education**, Kerala, India. Vol. 12, Issue 2,

McGrath, Marinel Dolores. (2001), **The Massachusetts Education Reform principal (1993-2000): Aview from the world of practice**. Boston UNIVERSITY.

Miles, M.B.(ed.).(1964).**Temporary systems:Innovation in education**. Newyork: Teachers college press.

Saban, A. (2003). **A Turkish Profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching**. T**eaching and Teacher Education, 19**(8), 829-846.

Javan, Mohammad, Hossein.(2004**). Improving Pre-Service Elementary Teacher Education In The Islamic Republic Of Iran. Dissertation Abstract International**-A64/10,P.3649.

الملحقات

ملحق رقم (1)

أداة الدراسة بالصورة الأولية

الأستبانة

جامعة عمان العربية

قسم الأصول والإدارة التربوية

الأستاذ الدكتور.....................................حفظه الله

الموضوع: تحكيم استبانة

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "تصورات أعضاء الهيئة المركزية لنقابة المعلمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربوي الخاص بإعداد المعلمين في الأردن" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الأصول والإدارة التربوية، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة تربوية ودراية واسعة في مجال التربية فإنني أرجو منكم التكرم بتحكيم فقرات الأستبانة من حيث:

- مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة.
- مدى وضوح الفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- أية تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث:

وعد احمد السليحات

أداة الدراسة بصورتها الأولية

الرقم	المجال الأول:إعداد المعلمين قبل الإلتحاق بالمهنة	انتماء الفقرة للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	باعتقادي أنه يتم إعداد المعلمين في كليات خاصة بإعداد المعلمين						
2	باعتقادي أنه يتم اختيار الطلبة الذين سيصبحون معلمين في كليات التربية ضمن شروط محددة						
3	باعتقادي أنه يتم إعداد المعلمين في كليات التربية إعدادا شاملا ومتوازنا						
4	باعتقادي أن كليات التربية في الأردن تعد المعلمين إعداداً شاملاً لجميع جوانب المهنة						
5	باعتقادي أن وزارة التربية والتعليم تقوم بتأهيل جميع المعلمين غير المؤهلين تربويا قبل التحاقهم في الخدمة ضمن برامج محددة الأهداف						
6	باعتقادي أنه يتم إعداد المعلمين وفق مناهج دراسية مناسبة						
7	باعتقادي أنه يتم إعداد المعلمين معرفياً في مجال تخصصهم						
8	باعتقادي أنه يتم إعداد المعلمين ثقافيا بما يؤهلهم لفهم طبيعة العصر						
9	باعتقادي أنه يتم إعداد المعلمين بدنياً ليتمكنوا من القيام بمهامهم الوظيفية						

10	باعتقادي أنه يتم إعداد المعلمين اجتماعياً ليتمكنوا من الأتصال الفعال مع طلبتهم						
11	باعتقادي أنه يتم إعداد المعلمين اجتماعياً ليتمكنوا من الأتصال الفعال مع المجتمع المحلي						
12	باعتقادي أنه يتم تأهيل المعلمين مسلكياً وتربوياً						
13	باعتقادي أنه يتم تأهيل المعلمين ليتمكنوا من استخدام الوسائل التعليمية						
14	باعتقادي أن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية تغطي الجانب النظري لمهنة التعليم						
15	باعتقادي أن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية تغطي الجانب العملي لمهنة التعليم						
16	باعتقادي أنه يتم التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في تخطيط وتنفيذ برامج إعداد المعلمين قبل الألتحاق بالخدمة						

	المجال الثاني: تدريب المعلمين أثناء الخدمة	انتماء الفقرة للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
17	تصمم وزارة التربية والتعليم برامج لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة						
18	تقدم وزارة التربية والتعليم التوجيه والإرشاد المناسبين للمعلمين الجدد لمساعدتهم على التكيف مع						

	الجانب العملي للحياة المدرسية						
19	يتم تأهيل المعلمين الجدد لإدارة الصفوف						
20	يتم عقد دورات تدريبية لتزويد المعلمين بما هو جديد معرفياً كل في ميدان تخصصه						
21	تزود وزارة التربية والتعليم معلميها بالبرامج الحديثة بما يحقق السياسة العامة للدولة						
22	يجري تدريب المعلمين اثناء الخدمة وفق اهداف محددة						
23	يتم اطلاع المعلمين على سياسة التعليم في الأردن وأهدافه						
24	شملت برامج التدريب تعريف المعلم بواجباته وحقوقه						
25	يتم اطلاع المعلمين على كل ماهو جديد ومستحدث في محتوى المناهج						
26	يتم اطلاع المعلمين على كل ماهو جديد ومستحدث في طرق التدريس						
27	يتم تدريب المعلمين على انواع الأختبارات وطرق القياس والتقويم						
28	يتم رفع الكفاءة الفنية والمهارات التدريسية للمعلمين						
29	يتم تأهيل المعلمين على استخدام الحاسوب في التعليم						
30	يتم عقد الدورات التدريبية بشكل دوري وللمعلمين كافة						

31	يتم عقد برامج التأهيل أثناء الخدمة بناءً على اختيار المعلم						
32	تتسم برامج التدريب المطروحة بالكفاءة والفعالية						
33	اشتملت الدورات التدريبية للمعلمين على كيفية التعاون مع المجتمع المحلي						
34	تتضمن الدورات التدريبية للمعلمين تحفيزهم على المشاركة بالأنشطة المدرسية						

	المجال الثالث: الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين لتطوير أدائهم المهني	انتماء الفقرة للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
35	تم انشاء نقابة للمعلمين						
36	يتم عقد برامج خاصة لتوضيح أهمية مهنة التعليم						
37	يتم عقد برامج خاصة للتعريف بواجبات وحقوق المعلم						
38	يتم مراعاة اماكن سكن المعلمين عند تحديد مراكز عملهم						
39	يتم اشراك المعلمين في تطوير المناهج						
40	يتم تجهيز المدارس بالأحتياجات اللازمة للمعلم والطالب						

41	يتم تزويد المدرسة بمستوى عالٍ من الخدمات للمعلمين مثل توفير غرف معلمين مناسبة						
42	يتم توفير بيئة آمنة للمعلمين في مدارسهم						
43	يتم تقديم دخل للمعلمين يتناسب مع عطائهم ويحقق لهم الحياة الكريمة						
44	ربطت وزارة التربية والتعليم الإلتحاق بالدورات التدريبية بحوافز مادية ومعنوية للمعلم						
45	يتم مراعاة اوقات المعلمين عند عقد الدورات التدريبية						
46	يتم مراعاة اماكن سكن المعلمين عند عقد الدورات التدريبية						
47	يتم توفير بيئة ملائمة لعملية التعلم والتعليم						
48	يتم اعطاء المعلمين دوراً مهما وفاعلاً ونشطاً في عمليات التخطيط للدورات التدريبية						
49	تشجع وزارة التربية والتعليم معلميها على الإلتحاق ببرامج الدراسات العليا						
50	تخصص وزارة التربية والتعليم منحاً دراسية للمعلمين المتميزين للإلتحاق ببرامج الدراسات العليا						
51	يتم تخفيض العبء التدريسي للمعلمين ليتمكنوا من تقديم أداءً افضل						
52	يتم تكريم المعلمين الذين أنهوا الخدمة وبشكل دوري						
53	يتم اشراك المعلمين من قبل الإدارات العليا في اتخاذ القرارات التربوية						

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء لجنة المحكمين لأداة الدراسة

	اسم المحكم	مكان العمل	التخصص
.1	أ.د أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية	إدارة تربوية
.2	أ.د راتب السعود	جامعة عمان العربية	إدارة تربوية
.3	أ.د عاطف مقابلة	جامعة عمان العربية	إدارة تربوية
.4	أ.د عدنان الجادري	جامعة عمان العربية	مناهج وأساليب تدريس
.5	أ.د عدنان العضايلة	جامعة العلوم الاسلامية	إدارة تربوية
.6	أ.د هاني الطويل	الجامعة الأردنية	إدارة تربوية
.7	د أدب السعود	جامعة العلوم الاسلامية	إدارة تربوية
.8	د خليل القطاونة	جامعة عمان العربية	مناهج وأساليب تدريس
.9	د محمد امين القضاة	الجامعة الاردنية	اصول تربية
.10	د محمد المصري	جامعة عمان العربية	قياس وتقويم

ملحق رقم(3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

الاستبانة

الأخ/ الأخت: عضو الهيئة المركزية لنقابة المعلمين الأردنيين: ...

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " تصورات أعضاء الهيئة المركزية لنقابة المعلمين الأردنيين لطبيعة التطوير التربوي الخاص بإعداد المعلمين وتدريبهم في الأردن " لذا نرجو منكم التكرم بدراسة كل فقرة من فقرات الاستبانة، والإجابة عليها بدقة وموضوعية، علماً بأن المعلومات التي ستدلون بها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بمنتهى السرية.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث:

وعد احمد السليحات

القسم الأول: المعلومات الديمغرافية:

يرجى وضع إشارة (X) أمام الإجابة التي تنطبق عليك:

1. الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2. سنوات الخبرة العلمية:

☐ أقل من (15) سنة ☐ (15) سنة فأكثر

3. الدرجة العلمية:

☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

أداة الدراسة بصورتها النهائية

	المجال: إعداد المعلمين قبل الإلتحاق بالخدمة	اوافق بدرجة كبيرة جداً	اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة منخفضة	اوافق بدرجة منخفضة جداً
1	يتم تأهيل المعلمين في كليات التربية قبل الالتحاق بالخدمة					
2	يتم تدريس المعلمين اللذين لا يلتحقون بكليات التربية مساقات تربوية اثناء دراستهم الجامعية					
3	يتم اختيار الطلبة الذين سيصبحون معلمين في كليات التربية ضمن شروط محددة					
4	يتم إعداد المعلمين في كليات التربية إعداداً شاملاً لجميع جوانب المهنة					
5	تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد برامج تدريبية لتأهيل جميع المعلمين قبل التحاقهم في الخدمة					
6	يتم تأهيل المعلمين اثناء الدراسة الجامعية وفق مناهج دراسية مناسبة					
7	يتم تأهيل المعلمين معرفياً في مجال تخصصهم اثناء دراستهم الجامعية					
8	يتم تأهيل المعلمين قبل التحاقهم بالمهنة ثقافيا بما يؤهلهم لفهم طبيعة الحياة المعاصرة					
9	يتم تأهيل المعلمين اجتماعياً ليتمكنوا من التواصل الفعال مع طلبتهم					
10	يتم تأهيل المعلمين اجتماعياً ليتمكنوا من التواصل الفعال مع المجتمع المحلي					
11	يتم تأهيل المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة ليتمكنوا من استخدام الوسائل التعليمية					

12	تغطي برامج تأهيل المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة الجانب **النظري** لمهنة التعليم					
13	تغطي برامج تأهيل المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة الجانب **العملي** لمهنة التعليم					
14	يتم التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في **تخطيط** برامج تأهيل المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة					
15	يتم التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في **تنفيذ** برامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة					

	المجال: تدريب المعلمين أثناء الخدمة	اوافق بدرجة كبيرة جداً	اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة منخفضة	اوافق بدرجة منخفضة جداً
16	تصمم وزارة التربية والتعليم برامج لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة					
17	تقدم وزارة التربية والتعليم التوجيه والإرشاد المناسبين للمعلمين الجدد لمساعدتهم على التكيف مع الجانب العملي للحياة المدرسية					
18	تقوم وزارة التربية والتعليم بتأهيل المعلمين الجدد في مجال الإدارة الصفية					
19	تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لتزويد المعلمين بما هو جديد معرفياً كل في ميدان تخصصه					
20	تقوم وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلمين اثناء الخدمة وفق اهداف محددة					
21	تقوم وزارة التربية والتعليم باطلاع المعلمين على سياسة التعليم في الأردن وأهدافه					

22	تشمل برامج التدريب التي تنظمها وزارة التربية والتعليم للمعلمين أثناء الخدمة تعريف المعلم بحقوقه وواجباته					
23	تقوم وزارة التربية والتعليم باطلاع المعلمين على كل ماهو جديد ومستحدث في محتوى المناهج					
24	تقوم وزارة التربية والتعليم باطلاع المعلمين على كل ماهو جديد ومستحدث في طرق التدريس					
25	تقوم وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلمين على انواع الاختبارات وطرق القياس والتقويم					
26	تعمل وزارة التربية والتعليم عل تقويم المعلمين بشكل موضوعي لتحديد احتياجاتهم التدريبية					
27	تعمل وزارة التربية والتعليم على رفع الكفاءة الفنية والمهارات التدريسية للمعلمين					
28	تقوم وزارة التربية والتعليم بتأهيل المعلمين على استخدام الحاسوب في التعليم					
29	تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد الدورات التدريبية بشكل دوري وللمعلمين كافة					
30	تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد برامج التدريب أثناء الخدمة بناءً على اختيار المعلم					
31	تتسم برامج التدريب المطروحة من قبل وزارة التربية والتعليم بالكفاءة					
32	تشمل الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمعلمين كيفية التعاون مع المجتمع المحلي					
33	تتضمن الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمعلمين تحفيزهم على المشاركة بالأنشطة المدرسية					

	المجال: الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين لتطوير أدائهم المهني	اوافق بدرجة كبيرة جداً	اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة منخفضة	اوافق بدرجة منخفضة جداً
34	تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد برامج خاصة لتوضيح أهمية مهنة التعليم					
35	تقوم وزارة التربية والتعليم بمراعاة اماكن سكن المعلمين عند تحديد مراكز عملهم					
36	تقوم وزارة التربية والتعليم بإشراك المعلمين في عملية تطوير المناهج					
37	تقوم وزارة التربية والتعليم بإشراك المعلمين في صناعة القرارات التربوية					
38	تقوم وزارة التربية والتعليم بتجهيز المدارس بالاحتياجات اللازمة للمعلم والطالب					
39	تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير بيئة آمنة للمعلمين في مدارسهم					
40	تقدم وزارة التربية والتعليم دخل للمعلمين يتناسب مع عطائهم ويحقق لهم الحياة الكريمة					
41	تربط وزارة التربية والتعليم الالتحاق بالدورات التدريبية بحوافز تقدم للمعلمين					
42	تقوم وزارة التربية والتعليم بمراعاة اوقات المعلمين عند عقد الدورات التدريبية					
43	تقوم وزارة التربية والتعليم بمراعاة اماكن سكن المعلمين عند عقد الدورات التدريبية					
44	تشجع وزارة التربية والتعليم معلميها على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا					

					تخصص وزارة التربية والتعليم منحاً دراسية للمعلمين المتميزين للإلتحاق ببرامج الدراسات العليا	45
					تقوم وزارة التربية والتعليم بتكريم المعلمين الذين أنهوا الخدمة وبشكل دوري	46

ملحق (4)

المراسلات الجامعية (كتب تسهيل المهمة)



جامعة عمان العربية
Amman Arab University

سعادة السيد نقيب المعلمين الاردنيين المحترم

التاريخ: ٢٠١٣/١/٢٢

تحية طيبة وبعد،

يقوم السيد وعد أحمد عارف السلحات المسجل في برنامج الماجستير لدى جامعة عمان العربية تخصص (إدارة تربوية) بدراسة بعنوان "تصورات أعضاء الهيئة المركزية لنقابة المعلمين الاردنيين لطبيعة التطوير التربوي في الاردن" وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من أعضاء الهيئة المركزية لنقابة المعلمين، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكورة اسمه أعلاه.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام...

عميد كلية العلوم التربوية والنفسية

أ.د.عدنان الجادري

عمان – المملكة الاردنية الهاشمية – هاتف : ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) – فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) – ص.ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)



بسم الله الرحمن الرحيم

نقابة المعلمين الأردنيين

Jordanian Teachers' Association

الرقم: م/٦/١٠٥٢٢ التاريخ: ٢٤ ربيع الأول/١٤٣٤هـ الموافق: ٥/٢/٢٠١٣م

السادة رؤساء هيئات الفروع

الموضوع: السيد وعد احمد السليحات

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته،،،

يقوم السيد وعد احمد عارف السليحات المسجل في برنامج الماجستير لدى جامعة عمان العربية تخصص ادارة تربوية بدراسة بعنوان " تصورات اعضاء الهيئة المركزية لنقابة المعلمين الاردنيين لطبيعة التطوير التربوي في الاردن" و تتضمن اجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق ادوات الدراسة على العينة المستهدفة من اعضاء الهيئة المركزية لنقابة المعلمين الاردنيين و ذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه

و تفضلوا بقبول فائق الاحترام و التقدير

مجلس نقابة المعلمين

أمانـــة الســـر

أمين سر نقابة المعلمين
فراس الخطيب



